

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Cooperação e a Metodologia de Trabalho por Projeto no Jardim de Infância: o caso dos grupos heterogéneos

Rita Silva Mendes

Coimbra, 2020



Rita Silva Mendes

A Cooperação e a Metodologia de Trabalho por Projeto no Jardim de Infância: o caso dos grupos heterogéneos

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professor Doutor José Pedro Cerdeira Coelho e Silva

Orientadora: Prof.^a Doutora Madalena Belo da Silveira Baptista

Janeiro de 2020

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 24)

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e incentivo de várias pessoas, por isso, a todas elas presto o meu profundo agradecimento:

À Prof.^a Doutora Madalena Baptista pelo acompanhamento, e por todos os momentos de atenção, compreensão e apoio.

A todos os/as professores/as que cruzaram o meu caminho e deixaram a sua marca.

À educadora cooperante e às crianças que participaram neste projeto, por terem contribuído para uma oportunidade de aprendizagem recíproca.

Aos meus pais, por todo o esforço que fizeram e apoio que me deram para que os meus objetivos fossem cumpridos. Pela educação que me deram, pelos valores que me transmitiram e por seguirem comigo os caminhos que tenho escolhido.

Aos meus irmãos, por todo o apoio, horas de companhia e por acreditarem sempre em mim.

Aos meus avós pelo carinho e suporte durante todas as fases da minha vida académica.

Ao Sérgio que apareceu na minha vida e se tornou o meu porto de abrigo e o meu melhor amigo, ao longo destes anos. Por todo o carinho, amor e compreensão demonstrados, e por ser a canção que me acalma em todas as horas.

Às minhas colegas de casa, que tornaram a vida mais leve e divertida.

À minha amiga para a vida, Andreia, que me apoiou incondicionalmente e esteve sempre presente: sem ela, nada disto teria sido possível.

À Ana, ao Filipe, à Beatriz e à Mariana que acompanharam de perto o meu percurso e foram importantes alicerces enquanto estive longe de casa.

A Coimbra, que foi a minha casa e trouxe tantas pessoas incríveis à minha vida! Espero um dia voltar para ficar.

A todos, o meu sincero obrigada!

A Cooperação e a Metodologia de Trabalho por Projeto no Jardim de Infância: o caso dos grupos heterogêneos

Resumo:

Este relatório final resulta do trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Com este trabalho pretendeu-se intervir junto de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, garantido o proveito da diversidade existente num grupo heterogéneo.

Foram feitas várias intervenções com o grupo de crianças implicado, sendo que foram divididas em dois momentos. O primeiro momento englobou atividades pontuais, o segundo momento caracterizou-se pela implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto.

Pretendeu-se, com esta investigação, promover competências sociais nas crianças, de maneira que estas se envolvessem no seu próprio processo de aprendizagem, cooperando e interagindo com os pares de diferentes idades.

Os resultados mostraram que a intervenção pedagógica favoreceu os níveis de envolvimento, relacionamento, implicação e cooperação das crianças, nas tarefas e atividades.

Palavras-chave: Grupos heterogêneos no Jardim de Infância, interação, cooperação, diversidade, Metodologia de Trabalho por Projeto.

Cooperation and Methodology of Project Work in Kindergarten: The Case of Heterogeneous Groups

Abstract:

This final report results from the work developed within the educational practice curriculum unit of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Primary Education.

With this work, it was intended to intervene pedagogically in a heterogeneous group at the age group of kindergarten, with a view to promoting interactions between children and cooperation, ensuring the benefit of existing diversity.

Several interventions were made with the group of children involved, and were divided into two moments. The first moment included one-off activities to introduce empirical study, the second moment was characterized by the implementation of the Work Methodology by Project.

It was intended, with this research, to promote social skills in children, so that they were involved in their own learning process, cooperating and interacting with peers.

The results showed that pedagogical intervention favored the levels of involvement, relationship, implication and cooperation of children, in tasks and activities

Keywords: Heterogeneous groups in Kindergarten, interaction, cooperative learning, diversity, Project work.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1. Vantagens dos grupos heterogéneos	8
2. A importância da cooperação entre crianças de um grupo heterogéneo	10
3. Metodologia de Trabalho por Projeto	11
3.1. A interação e a cooperação na Metodologia De Trabalho Por Projeto	12
4. O papel do/a educador/a como promotor/a das interações e da cooperação	13
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	15
5. Caracterização do contexto	17
5.1. O Meio envolvente	17
5.1.1. A Sala Azul	18
5.1.2. O grupo	20
5.1.3. A educadora	21
5.1.4. Projeto Curricular de Grupo	24
6. Contextualização do estudo	25
6.1. A problemática do estudo	25
6.2. A metodologia de investigação	26
6.3. A amostra	28
6.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	28
6.5. Descrição da intervenção	31
6.5.1. Primeiro Momento	34
Sessão 1: Qual o significado de cooperar? (15/05/2017)	34
Sessão 2: <i>The Power Of Teamwork</i> (16/05/2017)	34
Sessão 3: “O Texugo e a Grande Viagem” (17/05/2017)	35
6.5.2. Segundo Momento	36
Os projetos (17/03/2017 a 2/06/2017)	36
6.6. Apresentação dos dados	38
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
APÊNDICES	56

Lista de Siglas e Abreviaturas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

MEM – Movimento da Escola Moderna

JI – Jardim de Infância

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

I-A – Investigação-Ação

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da Sala Azul.....	19
Figura 2 - Criança a colocar cereais no campo 3	22
Figura 3 - Criança a colocar cereais no campo 1	22
Figura 4 - Conjuntos formados com cereais trazidos por uma criança.....	23
Figura 5 - Criança a colocar smarties seguindo instruções da educadora	23
Figura 6 - Crianças na área temática das Praias	32
Figura 7 - Crianças na área temática dos Rios.....	32
Figura 8 - Crianças na área temática dos animais.....	32
Figura 9 - Crianças na área temática dos Trajes.....	32
Figura 10 - Crianças na área temática da Música.....	33
Figura 11 - Crianças na área temática dos Monumentos	33
Figura 12 - Crianças na área temática da Gastronomia	33
Figura 13 - Horário semanal realizado pelo grupo	36

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de crianças de cada idade (3, 4 e 5 anos).....	28
Gráfico 2 - Gráfico circular: Categorização da compreensão do conceito de cooperação	43

Índice de tabelas

Tabela 1 - Comparação de dois modos de pedagogia (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007, p. 17)	21
Tabela 2- Instrumentos e técnicas de análise de dados usados ao longo do estágio.....	30
Tabela 3- Intervenções.....	31
Tabela 4- Parâmetros de avaliação de relacionamento e cooperação, segundo Sousa (2009, citado em Baço, 2013).....	39
Tabela 5- Média individual nas duas observações, quanto aos níveis de relacionamento e quanto aos níveis de cooperação. Legenda: Verde - valores com subidas; laranja: valores mantidos.....	39
Tabela 6- Média individual (níveis de relacionamento/cooperação). Legenda: Verde - valores com subidas; laranja: valores mantidos.....	40
Tabela 7 - Valor médio do grupo (níveis de relacionamento e cooperação)	41
Tabela 8 - Nível de envolvimento das crianças durante o projeto (média DQP) por idades	42

INTRODUÇÃO

A cooperação e a Metodologia De Trabalho Por Projeto no Jardim de Infância: o caso dos grupos heterogêneos, é um relatório final desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Educativa I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este tema foi suscitado após a fase de observação de um grupo de Pré-escolar constituído por crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. Durante um período de 3 semanas, tive oportunidade de observar pedagogias, rotinas e atividades e tirar algumas conclusões. Pude deparar-me com a falta de cooperação existente neste contexto e, dadas as possibilidades existentes, decidi intervir neste campo uma vez que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) encaram a diversidade “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 10) e a organização da sala era potenciadora de um ambiente desafiador, em que as crianças ultrapassassem o limite das suas capacidades com ajuda de outros colegas, avançando pela sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP, Fontes & Freixo, 2004).

A minha intervenção neste grupo foi sustentada nos quadros gerais que baseiam o desempenho do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001), de forma a garantir a minha preparação profissional, enquanto uma educadora capaz de dar resposta às necessidades das crianças de um grupo, tendo em conta a inclusão, a aprendizagem significativa e a compreensão e apropriação de “atitudes e valores estruturantes para o futuro” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 4).

Este documento estrutura-se em duas partes: Capítulo 1 – Fundamentação teórica, em que são fundamentadas as opções pedagógicas que foram apropriadas durante a intervenção pedagógica, nomeadamente, as vantagens dos grupos heterogêneos ao nível da faixa etária, a importância da cooperação entre crianças e a Metodologia De Trabalho Por Projeto; Capítulo 2 – Contextualização e apresentação do estudo empírico, onde é feita uma breve descrição do contexto em que a ação foi desenvolvida, a problemática existente, a metodologia de investigação utilizada, a descrição da amostra, o projeto de intervenção. Neste ponto são descritas as sessões proporcionadas ao grupo, os instrumentos de recolha de dados e a organização, tratamento e análise dos dados recolhidos.

Finalmente, serão descritas as conclusões e reflexões finais do estudo.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceito de heterogeneidade

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Movimento da Escola Moderna (MEM) surgiram como os primeiros referenciais do conceito de heterogeneidade nos grupos de crianças de Pré-escolar (Nunes, 2017).

As OCEPE entendem que um grupo que garanta a diversidade, origina um ambiente propício a vastas experiências, possibilidades e oportunidades de aprendizagem (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

O MEM, por sua vez, propõe uma organização cooperada na gestão do currículo, entre crianças e educadores/as, em clima de interajuda e democracia (Centro de Recursos MEM, 2018). O MEM inspira a ação de uma forma que pressupõe a organização do grupo de forma heterogénea, nomeadamente ao nível das idades e desenvolvimento, para, deste modo, garantir interações sociais, o respeito pelas diferenças, o trabalho colaborativo e a diversidade (J. Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Sendo o conceito *heterogeneidade* indissociável de *diversidade*, um grupo heterogéneo no Pré-escolar pode ser entendido como um grupo heterogéneo ao nível das idades, do desenvolvimento ou das culturas.

McClellan e Kinsey (1999) apresentam uma definição de grupos heterogéneos:

A prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade e nível de habilidade (geralmente três níveis etários) em conjunto, tem o objetivo de maximizar as práticas de ensino que envolvam interação, aprendizagem experiencial, flexibilidade do pequeno grupo e aumentam a participação entre as crianças que vivenciam uma contínua progressão da aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a sua taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidade (p.4) (McClellan & Kinsey, 1999, p. 4, citado em Nunes, 2017, p. 21).

No caso deste relatório, irei centrar-me na questão de *heterogeneidade etária* (Bertram & Pascal, 2009, p. 46), esta que pressupõe uma “estratégia de aprendizagem social e cognitiva que garante a diversidade” (Bertram & Pascal, 2009, p. 46).

1. Vantagens dos grupos heterogéneos

Os Jardins-de-infância são instituições educativas com importância decisiva para proporcionar condições de desenvolvimento a todas as crianças que as frequentam.

Sendo este um campo em que o Estado português tem dado relevância, tornando a sua frequência de cariz obrigatório “a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade” (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, Art.º 2.º, p. 5635), e havendo múltiplas ofertas de estabelecimentos, cabe às famílias a decisão de escolha. Todavia, tal como referido, existe muita oferta, pelo que a escolha pode e deve ser consciente.

Uma sociedade é composta por vários indivíduos que partilham a mesma cultura mas têm diferentes sexos, idades, cor, que são influenciados e influenciam o meio em que vivem; a educação, especialmente, nos primeiros anos de vida é um “período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 4); ou seja, desde o nascimento que as crianças pertencem a uma sociedade, por que não integrá-las com crianças de aspetos físicos e intelectuais diferentes para que, assim, possam discutir, partilhar e desenvolver-se plenamente, ao nível de atitudes, valores e aprendizagens fundamentais, como em qualquer outra sociedade? Em forma de conclusão desta retórica, transcrevo um dos objetivos da educação pré-escolar, segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade” (Lei n.º 5/97, Capítulo IV, Art.º 10.º, p. 671).

Existem escolas em que os grupos são separados por faixas etárias e existem outras em que os grupos são heterogéneos ao nível das idades. Ora, é precisamente sobre este último que o meu trabalho irá incidir e explico várias razões que o tornam uma boa opção para mim e também para as famílias que o selecionam.

- Estando crianças de vários níveis etários juntas, acabam por partilhar aprendizagens feitas em vários contextos, potenciando conhecimentos de nível mais elevado, não só para as crianças mais novas como também para as crianças mais velhas. Juntas, comunicam e criam (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

- As Orientações Curriculares para a Educação de Infância¹ destacam a importância da existência de um “ambiente culturalmente rico e estimulante” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 8) no jardim de infância, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além dos materiais e mobiliário, o grupo, em si, é um forte potenciador deste tipo de ambiente: “A diversidade é encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 10).
- Em grupos heterogéneos é possível realizar trabalhos cooperativos e projetos que, segundo as OCEPE, são bastante enriquecedores para as crianças, uma vez que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 10).
- Segundo recomendações do Ministério da Educação, constantes nas OCEPE, um grupo de crianças em vários estádios de desenvolvimento, facilita o seu desenvolvimento e aprendizagem, “acentua a diversidade e enriquece as interações do grupo” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 24).
- Também Vygotsky considera que o desenvolvimento é um processo social, e, por isso, para que este aconteça, é necessário o contacto com outros. Sendo a escola um contexto social, é indispensável que as salas representem organizações sociais potenciadoras de desenvolvimento, em que o trabalho de grupo seja um recurso privilegiado e o mais heterogéneo possível, nos diversos níveis (Fontes & Freixo, 2004):

As crianças com a maior zona de desenvolvimento proximal (ZDP – discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa – professor ou colega mais capaz) terão um aproveitamento muito maior na escola (Fontes & Freixo, 2004, p. 19).

Todos os aspetos acima referidos foram refletidos e, de facto, suscitaram o meu interesse em desenvolver um projeto num grupo deste âmbito. Pelo que daqui em diante, neste trabalho, será reforçada a ideia de que o trabalho educativo em grupos heterogéneos é vantajoso para as crianças em qualquer faixa etária. Concretamente, neste estudo será

¹ Daqui em diante mencionadas como OCEPE.

apresentada uma intervenção junto de um grupo com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, um grupo de pré-escolar, portanto.

2. A importância da cooperação entre crianças de um grupo heterogéneo

“As experiências de cooperação, o compartilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo, pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p. 63).

A cooperação entre crianças, seja em que contexto for, possibilita que estas aprendam umas com as outras. No caso de grupos heterogéneos ao nível das idades, permite aos mais velhos desenvolver capacidades como raciocínio, lógica, expressão oral, tentando ensinar o que sabem às mais novas, sendo que estas evoluem os seus conhecimentos pelo contacto com as mais velhas. Também a partilha de experiências, vivências e aprendizagens, independentemente das idades, permite que ocorra este tipo de envolvimento, facilitador de inter-relações e aprendizagens significativas.

Para que a cooperação seja constante é necessário que haja uma facilitação por parte do/a educador/a nas relações entre as crianças do grupo (Ministério da Educação e Ciência, 2016). Este, ao demonstrar que relações de cooperação são importantes e devem existir, contribuem para que as crianças reconheçam esta forma de estar como valor e se apropriem dela (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

Mediante os fatores influenciadores dos modos de funcionamento dos grupos pré-escolares, a diversidade de idades é um indispensável fator que deve ser tomado em consideração como uma condição institucional definidora das opções pedagógicas da escola.

A decisão da composição etária deve, porém, corresponder a uma opção pedagógica, tendo em conta que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo,

proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 24).

3. Metodologia de Trabalho por Projeto

Os projetos pedagógicos permitem incluir um diversificado conjunto de atividades e a abordagem de várias áreas de conteúdo, aliados aos momentos democráticos, de decisão, planeamento, avaliação e divulgação (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

A Metodologia De Trabalho Por Projeto (MTP) é esclarecida por vários autores, como Katz e Chard (2008), Many e Guimarães (2006), Vasconcelos (2011), Castro e Ricardo (2002) Estrada (2007), Formosinho (2011).

A Metodologia De Trabalho Por Projeto não era uma metodologia utilizada no contexto onde me encontrava a estagiar, no entanto, pareceu-me uma boa ferramenta para iniciar esta abordagem cooperativa com crianças.

Especificando a Metodologia De Trabalho Por Projeto por Teresa Vasconcelos, posso afirmar que é considerada uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou:

“um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989:2) ou, melhor ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989:140, em Vasconcelos, 2011, p.10).

Este trabalho desenvolve-se em várias fases:

- Fase I: Definição do problema
- Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho
- Fase III: Execução
- Fase IV: Divulgação/avaliação.

Nas diferentes fases é promovido o trabalho em grupo, que, segundo Hohmann e Weikart (1997), este “tempo em pequenos grupos é uma oportunidade importante para as crianças

construírem conhecimento através de interações com pessoas e materiais que para elas tenham significado” (p. 382).

Os grupos de trabalho são importantes na medida em que proporcionam momentos de partilha e de cooperação que contribuem para a formação de valores nas crianças e de um sentido democrático, uma vez que estas têm o poder de influenciar um grupo através das suas opiniões, podem dar a sua contribuição para a tomada de decisões e o seu ponto de vista pode ser considerado (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

“As experiências de cooperação, o partilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrolo, pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011, p. 63)

Sendo a sala de atividades e todo o ambiente envolvente gerador de questões problemáticas, esta metodologia contribui para a resolução dos problemas encontrados.

Atendendo às áreas e domínios das Orientações Curriculares, pode situar-se as opções educativas e encontrar, em cada momento, as práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças, permitindo, em simultâneo, fazer uma reflexão contínua de todo o trabalho.

Através desta metodologia pretende-se que a intervenção seja sustentada numa pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, incluindo todas as crianças, aceitando as suas diferenças, apoiando e direcionando as aprendizagens e respondendo às necessidades e interesses de cada criança do grupo.

3.1. A interação e a cooperação na Metodologia De Trabalho Por Projeto

A cooperação é um fator inerente à Metodologia De Trabalho Por Projeto, desde o *brainstorming*, à pesquisa, à resolução de problemas, à partilha/divulgação de aprendizagens, a todo o processo que esta forma de trabalho acarreta.

As crianças, ao reunirem-se em pequenos grupos de interesse, independentemente das idades, sexos ou nacionalidade, estas

têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p.25).

4. O papel do/a educador/a como promotor/a das interações e da cooperação

O desenvolvimento social da criança origina-se através das interações que estabelece com os outros, em contextos socioculturais diversificados (Dias & Bhering, 2005). Será tanto melhor o seu desenvolvimento, quanto mais complexo for o contexto, isto é, espaços sociais. A escola é um exemplo de um espaço social complexo, pois há muitas oportunidades para a criança estabelecer interações e relações e, consequentemente, gerar aprendizagens (Maia, 2014).

Segundo Cardona (2004), o êxito das experiências sociais deriva da boa organização dos espaços e dos materiais. Assim sendo, cabe ao/a educador/a promover estas interações através da criação de um espaço físico e social rico, isto é, motivador de experiências, e também proporcionar atividades que possibilitem troca de saberes, cooperação e interações entre pares (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

O/a educador/a deve ter em atenção o percurso individual e social vivido por cada criança do grupo, de modo a garantir a qualidade das experiências vividas no Jardim de Infância (JI) e o pleno desenvolvimento das crianças, na sua individualidade, atendendo aos seus interesses e características sociais e emocionais (Dias & Bhering, 2005).

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam

os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 11).

Só escutando as crianças individualmente, conhecendo os seus interesses e as suas necessidades se pode adotar uma postura e proporcionar oportunidades de iniciativa que as façam deveras envolver-se e empenhar-se. Bertram e Pascal (2009), autores do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), reuniram um conjunto de escalas de avaliação do empenhamento, tanto dos adultos, como das crianças. Estas, ao serem utilizadas, são indicadores importantes no que respeita à qualidade das interações no meio educativo.

A observação revela-se um importante meio para o conhecimento das crianças. Observar as brincadeiras e as iniciativas das crianças é uma forma de conhecer os seus gostos e interesses, possibilitando oportunidades de planeamento ao/a educador/a (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

O manual supramencionado é um bom auxílio para o/a educador/a, na medida em que a “qualidade da intervenção do adulto é um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança” (Bertram & Pascal, 2009, p. 135). Sendo o/a educador/a atento/a e observador do nível de empenhamento das crianças nas tarefas ou atividades, melhor adequará a sua atuação e as oportunidades que proporcionará ao grupo.

Também a “adoção de um modelo curricular é considerada, segundo as investigações, um fator de qualidade da prática pedagógica” (Maia, 2014, p. 21). No caso da intervenção pedagógica deste estudo, o modelo curricular adotado foi a pedagogia participativa, com o objetivo da promoção de aprendizagens significativas na vida das crianças implicadas. A prática responsiva, em que o/a educador/a reflete e através dessa reflexão consegue transformar a sua prática, é também um importante indicador de qualidade, segundo Bertram e Pascal (2009).

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

5. Caracterização do contexto

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, neste ponto, será retratado e explicado o contexto onde decorreu o estágio e as características gerais do grupo de crianças que foi alvo do meu estudo empírico.

5.1. O Meio envolvente

O Jardim de Infância em que este projeto foi desenvolvido, pertence à rede pública e foi criado em resposta às necessidades da população local. Na área em que o JI se situa, existe também um edifício pertencente ao 1.º ciclo do Ensino Básico.

O atual edifício do jardim de infância é uma reformulação da antiga cantina da escola do 1.º Ciclo², sendo frequentado por crianças residentes em localidades ali adjacentes.

O facto da escola do 1.º ciclo se localizar numa área muito próxima do JI, possibilita uma relação entre ambos, verificada em momentos como: partilha de descobertas, festas conjuntas, planificação de atividades e projetos conjuntos, visitas às instalações de um e do outro edifício com o acompanhamento dos adultos, entre outros.

Estes momentos são, aliás, recomendados pela Circular n.º 17 de 10 de outubro (2007), que expõe outras advertências em relação à articulação entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo:

Aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas (p. 6).

Esta articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo é visível neste JI, na medida em que as educadoras e professoras partilham um projeto que consiste em:

- No 1.º Período do Ano Letivo, os alunos do 1.º ano do 1.º CEB dirigem-se, semanalmente, às instalações do jardim de infância para realização de uma atividade em conjunto com os grupos de crianças;

² Informação retirada do Projeto Curricular.

- No 3.º Período do Ano Letivo, as crianças que irão transitar do pré-escolar para o 1.º ciclo deslocam-se, semanalmente, à sala do 1.º ano do 1.º CEB para realização de uma atividade proposta pela professora e crianças desta sala. De referir que cada criança do pré-escolar leva consigo um estojo com lápis e borracha e um caderno A5.

Deste modo, “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 28).

Também o espaço institucional é essencial pra a organização do dia a dia das crianças e na promoção das suas aprendizagens. Este Jardim de Infância dispõe de um espaço exterior, um hall de entrada, duas salas de atividades – amarela e verde –, uma sala polivalente – sala azul –, o gabinete de educadores, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para crianças e uma copa e outros espaços exteriores.

O grupo em que me inseri pertence à sala Azul³, como tal, no próximo ponto debruçar-me-ei sobre aspetos da mesma.

5.1.1. A Sala Azul

A Sala Azul, onde realizei o meu estágio curricular, tem como recursos humanos uma educadora e uma auxiliar de serviços gerais. Trata-se de uma sala relativamente ampla, com 48m², com acesso ao exterior através das suas portadas, é próxima das casas de banho e outras áreas utilizadas pelas crianças. As cores das paredes e do teto são claras, mantém uma boa disposição à luz solar, tem, nas paredes, vários expositores para exibir produções das crianças (conforme recomenda a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). A sala encontra-se estruturada por oito áreas de jogo e de trabalho.

Segundo Zabalza (1998), deve haver várias áreas na sala para que a criança tenha opção de escolha e para que não tenha de brincar sempre no mesmo sítio e com os mesmos materiais.

³ Nome de código identificativo da sala

O espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas áreas ajudam às crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho (Zabalza, 1998, pp. 256-257)

As áreas devem estar delimitadas para que as crianças consigam reconhecer os seus limites, não significando, assim, que sejam divisões estreitamente fixas, mas que haja uma melhor organização do espaço e, deste modo, as crianças se consigam organizar de forma autónoma.

Na sala Azul é possível verificar-se as características acima referidas. O espaço é organizado em oito áreas diversificadas, como já referido: a área da plasticina, a área da pintura, a área da escrita, a área da biblioteca, a área da casinha, a área dos jogos de mesa, a área dos jogos de chão e a área do computador, cada uma delas com uma “delimitação fraca”⁴, de acordo com Zabalza, (1998, p. 257).

A figura 1 mostra a configuração da sala Azul, para melhor compreensão da organização das áreas e dos materiais.

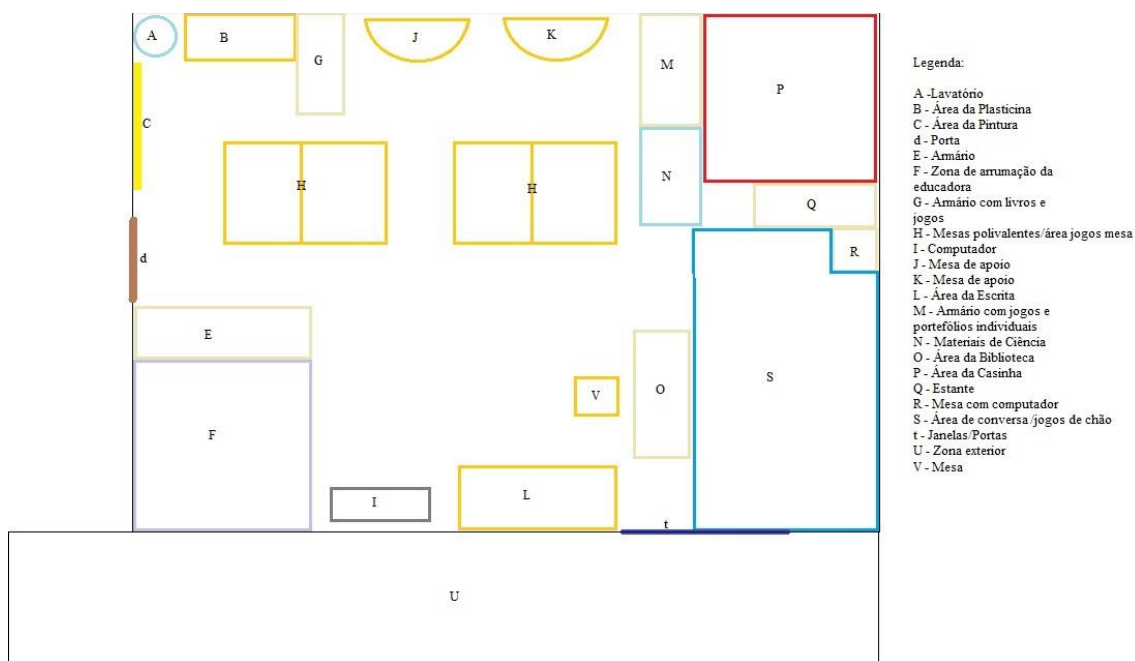


Figura 1 – Planta da Sala Azul

⁴ “quando as áreas estão delimitadas com marcas no piso ou paredes, ou, então, com móveis leves (...), que permitem a sua fácil movimentação” (Zabalza, 1998, p. 257).

5.1.2. O grupo

As informações mencionadas neste ponto do relatório foram recolhidas através de observação direta das crianças durante, aproximadamente, seis meses, em vários contextos e através da intermediária entre a escola e a família, a educadora. A maioria das crianças do grupo frequenta a escola desde ano/s anterior/es, havendo, portanto, algum conhecimento por parte da educadora responsável pelo grupo, que os acompanha desde o seu ingresso neste Jardim de Infância.

O grupo da sala Azul é constituído por 22 crianças, 11 meninos e 11 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

É, portanto, um grupo heterogéneo ao nível das faixas etárias. Segundo as OCEPE, grupos com crianças de diferentes idades acentuam a diversidade e enriquecem as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (Ministério da Educação e Ciência, 2016). Este grupo integra também uma criança de nacionalidade chinesa.

No geral, estas crianças são compreensivas, sabem atender às necessidades dos outros, respeitam a comunidade educativa, em geral, sabem distinguir o certo e o errado e demonstram sentido de partilha.

O facto de o grupo ser composto por crianças de 3, 4 e 5 anos, deveria funcionar como um meio facilitador de momentos de cooperação e aprendizagens. No entanto, ao longo do estágio, pude perceber que não era o que ocorria.

Apesar de se verificar que as crianças com idades superiores tendiam a apoiar e cuidar das mais novas, notou-se também que não lhes era dado o devido valor. Isto é, muitas vezes apoiavam-nas por não as considerarem ainda capazes. No estágio ouvia frequentemente “Eu ajudo-te. Tu não consegues porque ainda tens 3 anos” e frases semelhantes.

Ao ouvir este tipo de comentários várias vezes, vindos de crianças diferentes, apercebi-me que talvez isto se tratasse de uma situação que eu, enquanto estagiária poderia ajudar a ultrapassar.

5.1.3. A educadora

A mera definição governamental de orientações curriculares não se constitui, por si só, um referente de qualidade da prática na sala de atividades. A adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2012, p. 10).

Admitindo esta referência dos autores, observei as práticas da educadora, tentando encontrar o modelo curricular utilizado por ela. Para tal, observei e registei algumas das suas práticas, que refiro no apêndice n.º 1.

Ora, todas as questões observadas e descritas no apêndice supracitado me levam a crer que são evidências de uma pedagogia predominantemente transmissiva (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2012):

a pedagogia transmissiva concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem. Este educando, à entrada da escola, é como uma tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para ser escrita, copo a encher (...). A pedagogia transmissiva faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...).

O educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo (p. 17).

Tabela 1 - Comparação de dois modos de pedagogia (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007, p. 17)

<i>Pedagogia de transmissão</i>	<i>Pedagogia de participação</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar estímulos exteriores • Evitar erros • Corrigir erros • Assumir função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento • Planejamento • Experimentação e confirmação de hipóteses • Investigação

- *Cooperação e resolução de problemas*

Deste modo, a educadora da sala Azul adota o modelo curricular transmissivo uma vez que o que direciona e conduz as suas práticas são os produtos finais e não o processo em si, as explorações e as aprendizagens que as crianças possam ter efetivado no decorrer do mesmo. Também se verifica uma certa desvalorização da *AGÊNCIA*⁵ das crianças, não tendo estas qualquer influência no planeamento ou na organização das atividades. O papel da educadora deveria ser, precisamente, “dar ocasião às crianças de fazerem erros e aprenderem com eles, sem dizer: “Assim está mal”. Não esquecer que é nos processos que qualquer solução comporta que a aprendizagem ocorre, mesmo que a solução em si não seja particularmente satisfatória” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

No entanto, considero que havia um esforço por parte da educadora em dar voz e vez às crianças. Embora não fosse muito constante e firme nas suas tentativas, havia um aproveitamento dos materiais, brinquedos ou alimentos que as crianças tragam de casa (nomeadamente para partilhar com os outros) para explorações didáticas, como se pode verificar nas imagens seguintes.

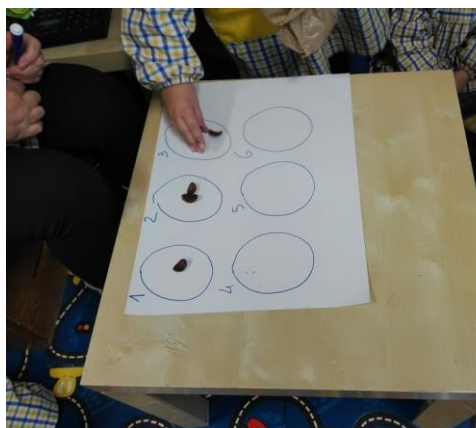


Figura 2 - Criança a colocar cereais no campo 3



Figura 3 - Criança a colocar cereais no campo 1

⁵ “Criança como sujeito e agente (...) do seu processo de ensino e aprendizagem” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 106); Agir com consciência.



Figura 4 - Conjuntos formados com cereais trazidos por uma criança



Figura 5 - Criança a colocar smarties seguindo instruções da educadora

Relativamente às relações interpessoais entre as crianças do grupo e a educadora, existia um clima de estabilidade, confiança e de relações positivas. A educadora era carinhosa, atenciosa, falava de forma calorosa e calma com as crianças, abraçava-as, segurava-as e brincava com elas. Todas estas características da educadora revelaram relações muito positivas e a presença de estabilidade emocional de que as crianças tanto precisam para o seu pleno desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011).

Contudo, em vários momentos de atividades letivas, a educadora distinguia as crianças de 3 anos do resto do grupo. Isto é, devido ao facto de terem 3 anos dava-lhes atividades diferenciadas e fazia afirmações como: “Como os meninos de 3 anos ainda são pequeninos vão pintar em vez de desenhar”, “Como os meninos de 3 anos ainda não sabem recortar, eles pintam e vocês recortam”, entre outras. Várias vezes me interroguei “como saber que elas ainda não conseguem/sabem sem as deixar experimentar?”. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1979):

Toda a criança precisa de apoio ao seu nível específico de desenvolvimento; nunca se deve fazer sentir às crianças que o que elas estão a fazer não está correcto ou não é suficientemente bom. Os adultos devem ajudar as crianças a sentirem-se bem com o que são capazes de fazer, em vez de serem apologeticos sobre coisas que as crianças não são capazes de fazer (p. 353).

Para além do demais, este tipo de frases emitidas recorrentemente pela educadora evidenciava uma certa incapacidade da criança face às suas capacidades, à mesma e aos outros. Isto, no caso específico da sala Azul, tornou-se habitual, na medida em que as próprias crianças faziam afirmações como “Eu ainda não consigo/posso porque tenho 3

anos” ou as outras crianças do grupo, ao interagirem com estas, referiam “Tu tens 3 anos, ainda não consegues/sabes...”.

Segundo Post e Hohmann (2011):

se as relações com os pais e educadores forem apoiantes, moldam as percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança. Consequentemente, é fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração activa da criança e a subsequente compreensão pessoal do mundo (p. 14).

Foi ao dar conta destas situações e depois de refletir sobre elas que percebi que tinha de agir. Tinha de atuar de tal forma que contrariasse o modo como estas crianças se viam umas às outras – ora inferiores, ora superiores.

5.1.4. Projeto Curricular de Grupo

“O projeto educativo de Estabelecimento/Agrupamento, enquadra o trabalho educativo dos profissionais e a elaboração do projeto curricular de grupo” (Ministério da Educação, 2016, p. 25).

“Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

O tema do Projeto Curricular da Sala Azul do ano letivo 2016/17 foi “Descobrir Portugal”. Este tinha como objetivo permitir um contacto diferenciado com o meio onde se inserem e também com outras zonas do país que fazem parte do seu mundo, fomentado a curiosidade das crianças por explorar, descobrir e compreender sobre o mundo que as rodeia (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

A abordagem a aspetos culturais de outras zonas do país deve ser feita numa perspetiva global, considerando não só o momento presente, como também o passado próximo ou distante, promovendo-se na criança a compreensão gradual

da sua situação no espaço e no tempo sociais (Ministério da Educação e Ciência, 2016 p. 91).

6. Contextualização do estudo

6.1. A problemática do estudo

Aquando da realização de atividades ou tarefas, fui dando conta que a educadora dividia as crianças por grupos etários. Isto dava origem a que as mais novas não contactassem com o modelo cujas competências sociais são mais elevadas – os colegas mais velhos (Lopes & Silva, 2008). Ou seja, detetei que há uma fraca cooperação numa sala cheia de potencialidade para este tipo de organização.

A diversidade de raças, culturas, etnias, idades, sexos, religiões, do nível de desenvolvimento e mais devem ser encaradas como oportunidades de aprendizagem e permitir o desenvolvimento de cada criança na sua individualidade (Ministério da Educação e Ciência, 2016). Para que tal seja possível, é necessário que a educadora adote práticas que permitam aproveitar as diferenças como aspeto positivo para enriquecer aprendizagens e progressos nas crianças do grupo (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

Além do facto da organização da sala e das atividades não estarem a ser devidamente refletidas e aproveitadas, junta-se o facto de as crianças mais novas não estarem num ambiente em que todas as suas experiências e aprendizagens eram exploradas e ampliadas, não se encarando a si próprias como seres únicos, “com características, capacidades e interesses próprios” (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 8) a serem desenvolvidos, tal como é fundamentado nas OCEPE:

A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 10).

Da mesma forma que os autores Cooper, Marquis e Ayers-Lopez (1982 in Lopes & Silva, 2008) observaram no seu estudo, verifiquei que as crianças “que mais necessitavam de melhorar as suas competências sociais ficavam frequentemente isoladas” (p. 11).

Ademais, notei que as crianças dos diferentes níveis etários mantinham contacto em situações esporádicas do quotidiano, como apertar os atacadores, ou vestir os casacos, tudo numa perspetiva de “tu ainda não és capaz, eu ajudo-te” e em situações da sua vida na sala de atividades, estas interações eram muito pouco frequentes, acontecendo ocasionalmente, em momentos de brincadeira livre. Estando na sala Azul, em qualquer fase do dia, era notória a divisão das crianças por faixas etárias, o que me parecia ser quase um hábito, algo natural para as mesmas.

Estas vivências que tive enquanto estagiária na sala Azul fizeram-me questionar e refletir sobre a importância ou não de haver grupos mistos ao nível etário no Pré-Escolar. Esta pesquisa levou-me a concordar com o que é sugerido nas OCEPE, documento que regula, de certa forma, esta fase da infância em Portugal:

a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 24).

Assim, a questão que surgiu como interesse para o desenvolvimento deste estudo foi: Como desenvolver a cooperação num grupo heterogéneo ao nível etário, desenvolvendo competências e aprendizagens com todas as crianças, usando a Metodologia de Trabalho por Projeto?

Posteriormente, esta questão foi transformada no seguinte objetivo:

- Levar as crianças a interagir e a cooperar entre elas, favorecendo as suas aprendizagens e fomentando a noção de “seres capazes”.

6.2. A metodologia de investigação

Este estudo começou pela observação, resultando numa questão-problema, que suscitou compreensão e ação sobre o grupo, com vista a solucionar o problema detetado. Assim,

a metodologia de investigação utilizada, segundo Coutinho et al. (2009) foi investigação-ação (I-A).

Este estudo tem como principal objetivo incentivar o processo de interação e cooperação e consequente aprendizagem das crianças do grupo implicado, sendo, portanto, um estudo de cariz social (Coutinho et al., 2009). Durante este processo, pretende-se que a educadora seja reflexiva nas suas práticas, de modo a atingir os objetivos a que se propõe (Coutinho et al., 2009), transformando a realidade, de forma a melhorá-la e usando técnicas de investigação, segundo a ótica do investigador e respetivos valores sociais (Pardal & Lopes, 2011).

Assim, esta investigação foi desenvolvida numa perspetiva de ação-reflexão contínua, o que significa que houve etapas durante o processo e, à medida que foram alcançadas, foi feita a reflexão crítica e as devidas mudanças na atuação pedagógica ou a continuidade, consoante o caso (Coutinho et al., 2009).

Segundo Tripp (2005), a I-A tem algumas características que a definem: “inovadora, contínua, pró-ativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida, disseminada” (p.447).

Esta investigação, devido à periodicidade da minha intervenção, teve apenas um ciclo investigativo⁶, que permitiu obter resultados como resposta à questão-problema levantada inicialmente.

Na investigação-ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática. [...] torna este tipo de abordagem atraente para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investiga-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua acção. (Bell, 2008, pp. 21-22)

Foi precisamente neste sentido que se deu início a esta I-A, com o intuito de solucionar um problema existente.

⁶ “Ciclo investigativo: procedimentos utilizados pelos especialistas e que inclui o problema, o plano, os dados, a análise e as conclusões” (Martins, Duque, Pinho, Coelho, & Vale, 2017, p. 36).

6.3. A amostra

Este estudo foi realizado no âmbito da prática pedagógica em contexto de pré-escolar, tratando-se, portanto de uma amostra empírica intencional (Pardal & Lopes, 2011). Entende-se com isto, segundo Pardal e Lopes (2011), que é uma amostra escolhida a “juízo do investigador, [...] para que seja bem construída, pressupõe que aquele tenha sobre o universo, no mínimo algum conhecimento e muita intuição” (p. 63).

Todas as crianças do grupo foram autorizadas a participar neste estudo pelos encarregados de educação: 22 crianças, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

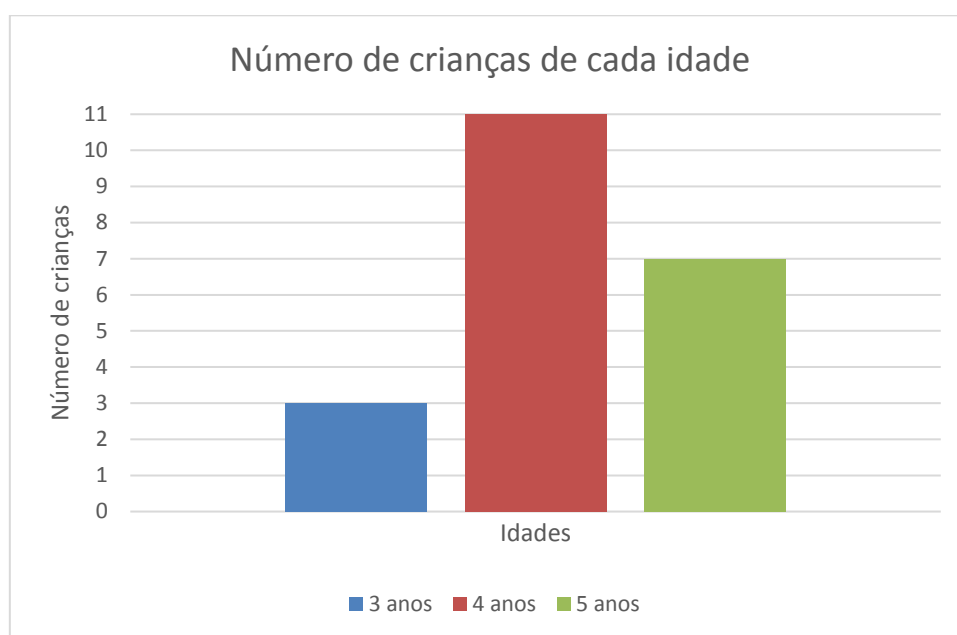


Gráfico 1 - Número de crianças de cada idade (3, 4 e 5 anos)

Verifica-se que a idade predominante no grupo é 4 anos, tendo, precisamente, 50% (11 crianças) do grupo esta idade. São apenas 3 as crianças com 3 anos e 7 as crianças com 5 anos. A idade média do grupo é 4 anos.

6.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

“Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (Pardal & Lopes, 2011, p. 71)

Ser observadora para o estudo a que me propunha, tornou-se tão inevitável quanto fulcral.

Numa primeira fase da minha atividade educativa naquele contexto, observei as crianças do grupo, comportamentos e atitudes, gostos e preferências, de uma forma não estruturada, que me permitisse explorar as potencialidades da minha presença ali (Pardal & Lopes, 2011).

Numa fase posterior, a minha observação caracterizou-se como “observação participante de tipo ativo”, segundo Pardal e Lopes (2011). Nesta etapa, vivi todas as situações inerentes ao estudo e efetuei registos delas.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas:

- Notas de campo: no seguimento de ocorrências, tomei registo do que presenciei. Utilizei este instrumento em todas as fases do estudo.
- Registo fotográfico e vídeo: quando possível evidenciar demonstrações de ocorrências pertinentes ao estudo.
- Escalas de avaliação sócio-relacional das crianças (relacionamento e cooperação), baseando-se em (Sousa, 2005, citado em Baço, 2013): a sua aplicação foi feita por via de observação direta, com o intuito de avaliar as competências sociais das crianças do grupo.
- Quadro de registo de evidências de cooperação durante todo o período de estágio.
- Recolha/consulta documental: análise dos documentos orientadores da educadora referentes ao grupo – o Projeto Curricular de Grupo e o Plano Anual de Atividades. Estes documentos ajudaram-me a mim, enquanto investigadora, a ter um conhecimento mais consistente das crianças do grupo e dos objetivos e estratégias determinados pela educadora para desenvolver durante o ano letivo.
- Avaliação dos projetos e da cooperação feita pelas crianças, após a minha intervenção.

A tabela imediatamente abaixo relaciona os instrumentos e técnicas de recolha de dados com as diferentes fases do estágio. Inclui ainda, em forma de tópicos, os aspetos mais relevantes.

Tabela 2- Instrumentos e técnicas de análise de dados usados ao longo do estágio

Instrumentos e técnicas de recolha de dados	Fase do estágio	Aspetos relevantes
Recolha/consulta documental	Observação	- Grupo heterogéneo ao nível das idades. - 22 crianças: 11 meninas e 11 meninos. - 1 criança de nacionalidade chinesa; restantes portuguesas.
Notas de campo e Quadro de registo de evidências de cooperação	Observação Intervenção	As notas de campo realizadas por mim foram analisadas e, as que revelaram pertinência foram descritas no quadro em apêndice n.º 5 – Dados qualitativos e descritivos de cooperação avaliados por níveis de cooperação. Durante a fase da observação verifiquei muitas condutas que demonstraram falta de cooperação.
Registo fotográfico	Observação Intervenção Após a intervenção	De forma a documentar situações de cooperação evidenciadas.
Escalas de avaliação sócio-relacional das crianças	Observação Após a intervenção	Esta escala foi preenchida duas vezes durante a minha presença na sala Azul, durante a fase de observação e após a minha intervenção (consultar apêndice n.º 6 – Escalas de Avaliação do Desenvolvimento sócio-relacional das Crianças – antes da intervenção – fevereiro; apêndice n.º 7 – Escalas de Avaliação do Desenvolvimento sócio-relacional das Crianças – depois da intervenção – maio)
Autoavaliações dos projetos e da cooperação (feitas pelas crianças)	Após a intervenção	Cada criança, após a minha intervenção, realizou uma autoavaliação sobre o resultado dos projetos na sua vida e sobre a existência ou não de cooperação durante a concretização dos projetos. Estes dados foram sintetizados e simplificados numa tabela, para melhor compreensão e análise (consultar apêndice n.º 8 – Níveis de envolvimento das crianças durante os projetos; e apêndice n.º 9 – Categorização da cooperação)

6.5. Descrição da intervenção

O projeto de intervenção foi idealizado após algumas semanas de observação do grupo, num momento em que já eram conhecidas algumas das suas necessidades, gostos e preferências, em geral, naquele contexto.

A intervenção dividiu-se em dois momentos, sendo o primeiro, subdividido em 3 sessões, e o segundo, subdividido em várias sessões.

Tabela 3- Intervenções

Momentos	Intervenções	Atividade desenvolvida
1.º Momento	1.ª sessão	Conversa sobre o significado de cooperar
	2.ª sessão	Observação e interpretação de imagens e de vídeos onde a cooperação é objeto fundamental
	3.ª sessão	Leitura e interpretação/compreensão do conto “O Texugo e a Grande Viagem”, de Suzanne Chiew
2.º Momento	Várias sessões	Trabalhos de projeto

Na primeira sessão, foi discutido o real significado de cooperar, para que as crianças ficassem sensíveis ao objetivo desta intervenção.

Na segunda sessão, seguiu-se a observação e interpretação de imagens e de vídeos onde a cooperação é objeto fundamental (Apêndice n.º 2). Nesta fase, a conversa pôde ser mais frutífera, uma vez que as crianças estavam conscientes, embora ainda não conseguissem verbalizar o que significa cooperar.

Seguiu-se outra sessão, a terceira, em que foi possível aliar o imaginário e a criatividade aos termos já discutidos nas sessões anteriores, sendo possível fazer a interligação entre as intervenções. Leu-se o conto “O Texugo e a Grande Viagem”, de Suzanne Chiew, continuando com a sua interpretação, nomeadamente, no que diz respeito a situações de cooperação entre os amigos da estória.

Dando o primeiro momento por terminado e passando para o segundo momento, em que o objetivo era já integrar a cooperação no dia a dia das crianças, através da MTP, surgiram alguns obstáculos.

Para que todas as crianças fossem elementos ativos e participativos no projeto, criaram-se, em vez de um, vários projetos. Assim foi possível dividir o grupo em pequenos grupos e permitir que “cada criança tenha influência no processo de tomada de decisão (...) e possa influenciar processos e pessoas” (J. Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.31), bem

como gerir o trabalho pelo seu próprio interesse e dos restantes membros. Vasconcelos (2011) defende a possibilidade da existência de vários grupos de projeto numa sala de atividades, desde que o enfoque nas fases de cada um não seja perdido.

Assim, pretendia-se que os grupos fossem heterogéneos em idades e homogéneos em interesses. Isto é, independentemente da idade ou sexo dos elementos do grupo, a questão fulcral era que o interesse de todas as crianças deste grupo fosse o mesmo, para que, durante a execução do projeto, se mantivessem todos curiosos e implicados.

Foi, portanto, necessário originar subtemas para os projetos, que cada criança escolheu de acordo com as suas preferências.

Uma vez que o grupo não estava familiarizado com a MTP, houve uma dificuldade acrescida no início dos projetos, que foi sendo superada no decorrer dos mesmos.

Começou-se pela realização de uma teia sobre “o que pensamos saber sobre Portugal”. Tendo sido denotadas grandes dificuldades em iniciar os projetos a partir desta teia, proporcionaram-se às crianças vários momentos cujo objetivo era que estas optassem por um tema relacionado com Portugal – praias, gastronomia, fauna, música, rios, monumentos ou trajes.



Figura 6 - Crianças na área temática das Praias



Figura 8 - Crianças na área temática dos animais



Figura 7 - Crianças na área temática dos Rios



Figura 9 - Crianças na área temática dos Trajes



Figura 10 - Crianças na área temática da Música



Figura 12 - Crianças na área temática da Gastronomia



Figura 11 - Crianças na área temática dos Monumentos

Depois de várias tentativas de introdução dos temas para dar início aos trabalhos de projeto (Apêndice n.º 3 - Planificações), foi finalmente realizada uma votação, individual e anónima, para a formação dos grupos de trabalho. (Apêndice n.º 3 - Planificação 8).

O facto de a escolha ser feita através de um processo democrático: Votação → Contagem dos votos → Resultados; foi, ainda, uma forma de introduzir valores democráticos e de cidadania (Ministério da Educação e Ciência, 2016).

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo, (2013):

Partir da democracia como crença e valor fundador de princípios é partir de uma certa visão do mundo. Não se trata de um otimismo ingénuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente. (p. 13)

Desta forma, surgiram 4 temas de trabalho para a realização dos projetos: castelos, lince ibérico, tripas de Aveiro e vulcões.

6.5.1. Primeiro Momento

Sessão 1: Qual o significado de cooperar? (15/05/2017)

Numa primeira fase, comecei por perguntar às crianças o que pensavam que significava a palavra “cooperar”. Obtive várias respostas, mas nenhuma condizia com o real sentido da mesma. Uma vez que este grupo mantinha uma certa afinidade com o dicionário, dado que o utilizavam frequentemente, propuseram procurar esta palavra no mesmo.

Aceitando a sua proposta, li o significado da palavra no Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2017): “ajudar, auxiliar, coadjuvar, colaborar, contribuir, participar”. A partir daqui, surgiu uma conversa acerca deste assunto e as crianças tentaram especificar momentos em que cooperavam.

Sessão 2: *The Power Of Teamwork* (16/05/2017)

Nesta sessão, mostrei algumas imagens (Apêndice n.º 2 – Imagens e vídeo de cooperação) e desafiei o grupo com a questão “O que estão eles a fazer?”. As crianças, em geral, demonstraram que perceberam quais as imagens que mostravam situações de cooperação e não, e explicar o seu ponto de vista. De referir que as imagens utilizadas são, na sua maioria, reais, de forma a que as crianças entendam que a questão da cooperação é uma realidade e não existe apenas na ficção infantil.

Seguidamente, foi visualizado um vídeo no *Youtube*, *The Power Of Teamwork* (Apêndice n.º 2 – Vídeo de cooperação), que, mais uma vez, mostra várias situações de cooperação que, por acontecerem, tornaram a vida, no caso, dos animais, bem mais fácil. Ou seja, no fundo, este vídeo demonstrou o lado positivo da existência de cooperação num grupo.

Mais uma vez, após o vídeo surgiu a conversa de quando é que estas crianças costumam cooperar, e se, neste momento, acham que podem cooperar mais e como.

Sessão 3: “O Texugo e a Grande Viagem” (17/05/2017)

Nesta intervenção, li o conto “O Texugo e a Grande Viagem”, Chiew e Pedler (2017), livro que integra o Plano Nacional de Leitura, e cuja história remete para uma situação que envolve amizade, coragem, conservação dos recursos da Natureza e um extraordinário trabalho de equipa.

Para facilitar a compreensão e enquadrar os leitores nesta sessão, faço um breve resumo da história:

Era verão, estava muito calor, e o texugo e os seus amigos animais brincavam. Num desses dias, o Texugo recebeu a terrível notícia que o riacho, do qual eles se serviam para as suas tarefas e bebiam água, tinha secado! Os amigos procuraram o problema, até descobrirem que tinham sido uns grandes pedregulhos que caíram num sítio de passagem do riacho e impediam que a água passasse. Foi então que todos se uniram e, com a ajuda de uma alavanca improvisada, juntos, moveram os pedregulhos e a água voltou a correr.

Com esta história pretendi despertar o sentido de grupo e a necessidade que temos de cooperar quando nos deparamos com problemas reais.

De forma a que as crianças percebessem isto, discutimos algumas questões acerca do enredo da história. As questões mais relevantes para o tema aqui tratado foram: “Açam que houve cooperação na história?”, “Se os amigos não cooperassem, o que aconteceria?”, “Se fossem vocês, ajudavam?” e “Já vos aconteceu alguma situação parecida?”.

Nesta conversa foi possível verificar que a maioria das crianças do grupo identificaram várias situações de cooperação existentes na história, mostrando que entenderam a cooperação como um processo de entreajuda e de trabalho em equipa.

6.5.2. Segundo Momento

Os projetos (17/03/2017 a 2/06/2017)

Nesta fase da intervenção, foram adotados 4 temas de trabalho para a realização de projetos, pelas crianças, como já referido: castelo de Montemor-o-Velho (o grupo autodenominou-se como “grupo dos castelos”), lince ibérico, tripas de Aveiro (o grupo autodenominou-se como “grupo da comida”) e vulcões. Deste modo, os grupos foram formados por temas de interesse.

De forma a distribuírmos o tempo igualmente para todos os grupos e para que houvesse organização nos momentos de atividades orientadas, realizámos, em grande grupo, um horário semanal. Neste horário foram inseridas as atividades e rotinas habituais das crianças e também os momentos em que cada grupo se iria reunir para desenvolver o seu projeto.

HORÁRIO SEMANAL DOS PROJETOS

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
Chegada à escola							
Manhã	Grupo fica com a Tita	Grupo fica com a Tita					
Almoço							
Tarde	Grupo fica com a Tita	Grupo fica com a Tita					

Figura 13 - Horário semanal realizado pelo grupo

Este horário foi realizado no computador da sala. Cada grupo escolheu uma imagem para identificação do seu grupo de trabalho e, em grande grupo, foram escolhidas as imagens do almoço, da chegada à escola e do fim de semana⁷.

⁷Todas as imagens foram retiradas da internet.

As reuniões foram desenroladas consoante as fases do trabalho por projeto defendidas por Vasconcelos (2011).

Numa primeira fase, ouviram-se as crianças de cada grupo para resposta às questões “O que já sabemos?” e “O que queremos saber?”.

Depois, definiu-se o que se ia fazer, como iríamos encontrar respostas às questões que queríamos ver respondidas e deu-se início à investigação. Alguns grupos decidiram que queriam pedir ajuda na recolha de informações à sua família, outros pediram para procurar vídeos. Também decidiram de que forma pretendiam divulgar o que iriam aprender: o grupo das tripas de Aveiro decidiu fazê-lo através de um *workshop*, o grupo do Lince Ibérico através de um teatro (o qual seria da autoria do grupo), o grupo do Castelo de Montemor-o-Velho decidiu fazer um castelo “gigante” em papelão para se tornar um brinquedo do recreio do qual todos poderiam usufruir, e o grupo dos vulcões resolveu fazer cartazes e uma experiência em modo de *workshop* também. Ou seja, foi feita uma planificação com cada grupo do que seria esperado aprender, desenvolver e concretizar com aquele trabalho de projeto.

Note-se que cada grupo realizou um livro com todas as fases pelas quais passou até à divulgação do projeto⁸, agrupando as teias realizadas, fotografias de momentos vividos, descobertas feitas e desenhos de todos.

Todo o grupo de crianças determinou que pretendia a presença das famílias e do outro grupo de pré-escolar do Jardim de Infância no dia da divulgação dos projetos, pelo que foi realizado um convite do grupo para as famílias e a sala do lado virem assistir à fase da socialização do saber. A divulgação dos projetos aconteceu no mesmo dia para todos os grupos, sendo que em horas diferentes.

Após o término destes projetos, foi realizado um registo individual: “o que aprendi”, “cooperei/não cooperei”, “quando cooperei” e um desenho ilustrativo.

⁸ Para melhor compreensão do que foi realizado por cada um dos grupos de trabalho, sugiro a consulta e leitura do apêndice n.º 4 (Planificações dos projetos e os livros sobre os projetos dos outros grupos).

6.6. Apresentação dos dados

Analizando o quadro Dados qualitativos e descritivos de cooperação (apêndice n.º 5), onde, para cada uma das evidências descritas utilizamos uma escala de 0 a 5, tal como recomendado por Sousa (2009, citado em Baço, 2013). Para uso da escala foram usados níveis, que serão apresentados de seguida (tabela 4).

Antes e após o 1.º momento de intervenção foi dado especial ênfase às observações que se apresentam:

- Antes do 1.º momento de intervenção
 - As crianças dos diferentes níveis etários mantinham contacto em situações esporádicas do quotidiano, como apertar os atacadores, ou vestir os casacos, tudo numa perspetiva de “tu ainda não és capaz, eu ajudo-te”
 - Em situações da sua vida na sala de atividades, as interações criança-criança eram muito pouco frequentes, acontecendo ocasionalmente, em momentos de brincadeira livre.
 - Existia uma clara divisão das crianças por faixas etárias antes da minha intervenção.
- Após o 1.º momento de intervenção
 - As crianças demonstraram capacidade de distribuir tarefas entre elas, independentemente das idades.
 - As crianças mostraram que conseguiam trabalhar em equipa.
 - As crianças envolveram-se em atividades ou tarefas conjuntas, na sala.

Com este instrumento foram analisadas 15 situações ocorridas antes da intervenção e 15 situações ocorridas após a intervenção. Sendo os dados qualitativos, não é possível obter resultados estatísticos 100% válidos, no entanto, os níveis atribuídos às situações, sendo quantitativos, podem ser analisados estatisticamente, verificando-se assim que a média dos níveis de cooperação antes da intervenção pedagógica era de, aproximadamente, 1,53 e a média após o primeiro momento de intervenção, era de 4,2. Regista-se, portanto, um aumento significativo nos níveis de cooperação nas evidências registadas antes da fase interventiva e após dar início ao segundo momento de intervenção.

O instrumento de recolha de dados, Escala de Avaliação do Desenvolvimento das Crianças, avalia os níveis de relacionamento e os níveis de cooperação, segundo Sousa (2009, citado em Baço, 2013), como mostra a tabela seguinte.

Tabela 4- Parâmetros de avaliação de relacionamento e cooperação, segundo Sousa (2009, citado em Baço, 2013)

Parâmetros de avaliação do Relacionamento	Parâmetros de avaliação da Cooperação
5 – Extrovertida, alegre, viva, comunicativa, exuberante	5 – Deseja e vive intensamente atividade de grupo, sendo capaz de cooperar sem dificuldade
4 – Franca, cordial, simpática, boa camarada	4 – Gosta de atividade de grupo-cooperação, mas por vezes surgem atritos egocêntricos
3 – Atitude média	3 – Consegue atuar cooperativamente em grupo de 2 ou 3 elementos, mas por pouco tempo
2 – Reservada nos primeiros contactos	2 – Às vezes brinca cooperativamente com um ou outro companheiro
1 – Introvertida, solitária, fechada em si, evitando contactos com outros	1 – Gosta de brincar ao pé de outras, mas não é ainda capaz de brincar com outras, de modo cooperativo
0 – Antipática, hostil, agressiva na relação	0 – Inibida, temerosa, isolando-se e fugindo a quaisquer contactos com outras crianças; reage agressivamente aos contactos com outras

Esta escala foi aplicada em dois momentos do estágio, o primeiro foi em fevereiro e o segundo, com os mesmos parâmetros de avaliação, foi em maio (apêndices n.º 6 e n.º 7).

Na tabela que se segue podem observar-se as médias individuais das crianças nas duas observações, a de fevereiro (antes da intervenção), e a de maio (depois da intervenção), relativamente ao relacionamento e relativamente à cooperação.

Tabela 5- Média individual nas duas observações, quanto aos níveis de relacionamento e quanto aos níveis de cooperação. Legenda: Verde - valores com subidas; laranja: valores mantidos

Crianças ⁹	Média do relacionamento		Média da cooperação	
	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Agáti	2	4	3	5
Alecrim	5	5	3	5
Azevinho	2	4	3	5
Eritrina	2	4	2	3

⁹ Por questões de proteção e preservação dos dados pessoais e familiares das crianças envolvidas, os nomes das crianças e do estabelecimento serão codificados.

Figueirinha	5	5	4	5
Freixo	2	4	3	5
Figueira	4	5	4	5
Guamirim	4	4	3	5
Guarítá	4	4	3	5
Goiabeira	4	5	4	4
Jasmim	4	4	3	5
Limeira	4	4	3	4
Loureiro	2	4	2	3
Medronheiro	4	4	5	5
Macieira	3	4	4	5
Mangostão	3	4	3	3
Macadâmia	1	3	1	3
Murta	3	4	5	5
Reseda	4	4	5	5
Salgueiro	3	4	5	5
Sequoia	3	4	3	4
Veludo	4	4	5	5

Verifica-se que na segunda observação houve 13 subidas nos parâmetros do relacionamento e 9 parâmetros avaliados com o mesmo valor, sendo, no entanto, estes valores altos (entre 4 e 5).

Ao nível da cooperação, registaram-se 15 subidas e 7 valores mantidos, registando, tal como no relacionamento, níveis relativamente elevando (entre 3 e 5).

As médias individuais das crianças (relacionamento/cooperação) foram transcritas para a seguinte tabela.

Tabela 6- Média individual (níveis de relacionamento/cooperação). Legenda: Verde - valores com subidas; laranja: valores mantidos

Média individual (relacionamento)	Crianças		Agáti	Alecri	Azevin	Ertrin	Figueir	Freixo	Figueir	Guami	Guarít	Goiab	Jasmi	Limeir	Lourei	Medro	Maciei	Mang	Macad	Murta	Resed	Salgue	Sequoi	Velud
	Antes da intervenção (mai.)		2,5	4	2,5	2	4,5	2,5	4	2,5	3,5	4	3,5	3,5	2	4,5	3,5	3	1	4	4,5	4	3	4,5

	Depois da intervenção (fev.)	4,5	5	4,5	3,5	5	4,5	5	4,5	4,5	4,5	4,5	4	3,5	4,5	4,5	3,5	3	4,5	4,5	4,5	4	4,5
--	------------------------------	-----	---	-----	-----	---	-----	---	-----	-----	-----	-----	---	-----	-----	-----	-----	---	-----	-----	-----	---	-----

Ao analisar os dados, apurou-se que 19 crianças tiveram uma média mais alta nos parâmetros relacionamento/cooperação após a intervenção pedagógica. Apenas 3 crianças mantiveram os níveis médios de relacionamento e cooperação, sendo estes muito elevados (4,5 em 5).

Com base nas médias individuais, apurou-se também o valor médio obtido pelo grupo, que é apresentado na tabela 7.

Tabela 7 - Valor médio do grupo (níveis de relacionamento e cooperação)

Valor médio	
Antes da intervenção	Depois da intervenção
3,4	4,3

Os dados demonstram que, ao subirem 19 crianças, quase todo o grupo, também a média do grupo subiu consideravelmente, de 3,4 para 4,3.

Desde fevereiro até maio houve um aumento significativo nos valores médios socio-relacionais das crianças do grupo, no que respeita ao relacionamento e à cooperação.

Tendo em conta os dados apresentados e as subidas consideráveis verificadas nos níveis de relacionamento e de cooperação avaliados, pode inferir-se que as intervenções pedagógicas tiveram impacto positivo nos parâmetros avaliados pela escala de avaliação do desenvolvimento sócio-relacional das crianças – ao nível do relacionamento e da cooperação.

Também através de autoavaliações feitas por todas as crianças, no fim da intervenção pedagógica, foram avaliados os Níveis de envolvimento das crianças no decorrer dos projetos (apêndice n.º 8).

Este instrumento evidencia os níveis de envolvimento das crianças do grupo, segundo o Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), pelas idades das crianças, como demonstra a tabela abaixo.

Tabela 8 - Nível de envolvimento das crianças durante o projeto (média DQP) por idades

<i>Idades</i>	N.º de crianças com o nível de envolvimento 1	N.º de crianças com o nível de envolvimento 2	N.º de crianças com o nível de envolvimento 3	N.º de crianças com o nível de envolvimento 4	N.º de crianças com o nível de envolvimento 5
3	0	2	0	1	0
4	0	1	5	4	2
5	0	0	3	2	2
Total	0	3	8	7	4
Total em %	0,0%	13,6%	36,4%	31,8%	18,2%

Escala de envolvimento da criança segundo Bertram e Pascal (2009):

Níveis de envolvimento de 1 a 5:

1 – Sem Atividade

2 – Atividade Frequentemente Interrompida

3 – Atividade Quase Contínua

4 – Atividade Contínua Com Momentos De Grande Intensidade

5- Atividade Intensa Prolongada

Assim, foi possível identificar que não houve crianças que não demonstrassem atividade ou qualquer envolvimento durante a realização dos projetos. O nível de envolvimento que se destacou, na generalidade das idades foi o nível 3, tendo-se abrangido 36,4% das 22 crianças. Relativamente às idades, as crianças de 3 anos revelaram nível de envolvimento mais acentuado no nível 2, as crianças de 4 anos, no nível 3 e as crianças de 5 anos, no nível 3. Apesar destes valores, evidenciaram-se muitas crianças com nível de envolvimento 4, durante o trabalho por projetos, sendo a maioria delas de 4 anos ($\frac{4}{7}$). Das 22 crianças, 4 revelaram o nível máximo de envolvimento, nível 5.

No que concerne ao conceito de cooperação (apêndice n.º 9), criei três categorias que me permitiram avaliar a compreensão do conceito que cada criança enunciou. Segue-se, portanto, a especificação das categorias e o gráfico para análise das mesmas:

Categorias de cooperação (A, B, C):

A – Cooperação como entreaajuda

B – Cooperação como trabalho de equipa

C – Cooperação como envolvimento em atividades/tarefas

Analisando os dados da tabela Categorização da cooperação das crianças (apêndice n.º 9), produziu-se o gráfico circular que se segue.

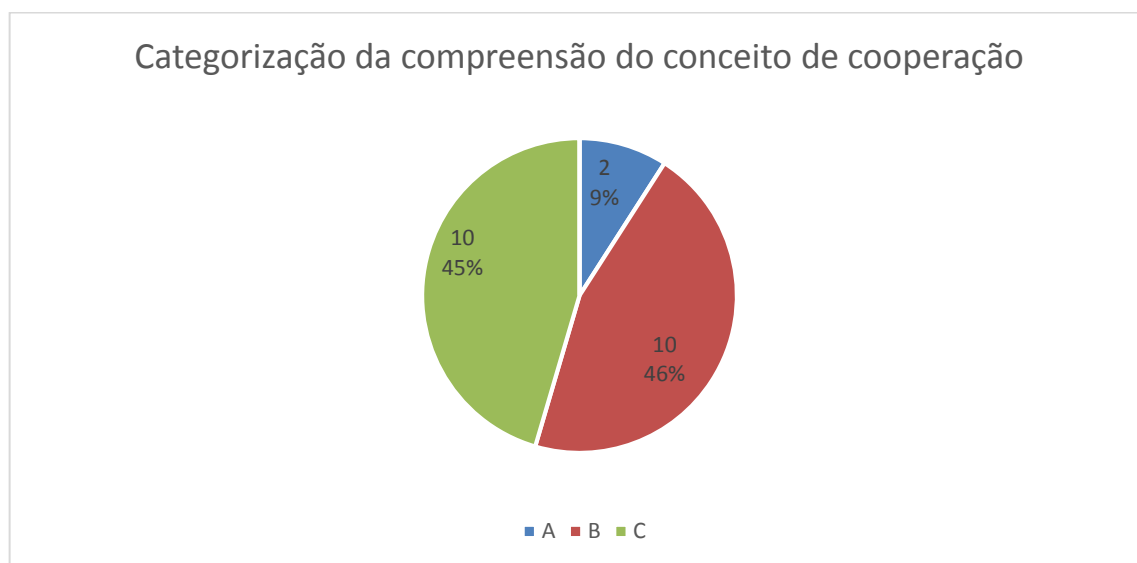


Gráfico 2 - Gráfico circular: Categorização da compreensão do conceito de cooperação

Assim, verifiquei que 9% das crianças consideram que cooperaram quando realizaram atividades de entreaajuda, 46% consideram que cooperaram quando realizaram atividades de trabalho de equipa e 45% consideraram que cooperaram quando se envolveram em atividades ou tarefas com outros.

Estes dados demonstram, portanto, que nenhuma criança do grupo ficou indiferente face à intervenção e todas demonstraram algum entendimento do que é cooperar.

CONCLUSÃO

Com este trabalho pretendeu-se intervir num grupo heterogéneo ao nível das faixas etárias do Jardim de Infância, com vista a promoção das interações entre crianças e a cooperação, garantido o proveito da diversidade existente.

O estudo empírico realizado demonstrou resultados positivos em relação aos níveis de envolvimento, relacionamento, implicação e cooperação das crianças, nas tarefas e atividades, tendo-se verificado subidas significativas nestes durante o período de intervenção.

O primeiro momento da intervenção revelou que a procura do significado de “cooperar” e da utilização de exemplos explicativos, através de interpretação de imagens e de uma história, foram momentos importantes na vida destas crianças, uma vez que lhes permitiu ampliar o seu vocabulário, conhecendo palavras novas, e dar mais sentido ao mundo que as rodeia, apropriando-se do conceito de “cooperar”.

A Metodologia de Trabalho por Projeto foi um importante meio para promover competências sociais das crianças, de maneira que estas se envolvessem no seu próprio processo de aprendizagem, cooperando e interagindo com os pares, desenvolvendo-se globalmente. Através deste modelo, as crianças participaram ativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolveram competências sociais que permitirão melhores interações entre pares. Desenvolveram a cooperação e mantiveram níveis elevados de implicação e envolvimento, uma vez que trabalharam em grupo com objetivos comuns e de acordo com os seus próprios interesses (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Durante a intervenção pedagógica foi propiciada uma pedagogia-em-participação, na medida em que foram proporcionados momentos de questionamento, planeamento, experimentação, investigação e cooperação às crianças (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007).

Os resultados evidenciaram que as crianças do grupo alteraram os seus comportamentos em virtude das atividades desenvolvidas. Ficaram sensíveis às possibilidades de cooperação e compreenderam que as crianças mais velhas podem, de facto, devido a terem competências mais elevadas, ajudar e cooperar com as mais

novas, mas que estas também têm conhecimentos e competências passíveis de serem partilhadas. As crianças do grupo abdicaram dos comentários inferiorizantes, como “tu não consegues porque ainda tens 3 anos”, passando a valorizar o grupo como *um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem* (Ministério da Educação e Ciência, 2016, p. 10).

Também para mim, enquanto educadora, este trabalho de investigação foi enriquecedor. Despertou-me para uma questão social que pode ser espoletada em vários contextos educacionais e na qual se pode atuar, dando sentido e forma à diversidade. A observação como instrumento regulador da prática tornou-se fundamental e os indicadores de qualidade presentes no manual DQP (Bertram & Pascal, 2009) utilizados neste trabalho revelaram ser um importante auxílio que fornece dados orientadores da praxis (Bertram & Pascal, 2009). Mostrou-me que, havendo intencionalidade educativa e reflexão constante, um ambiente educativo pode ser transformado e melhorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baço, D. (2013). *Aprendizagem cooperativa em crianças em idade pré-escolar*. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Cardona, M. J. (2004, January). Infância e Educação - Investigação e Práticas. *N.º6*.
- Castro, L. B. de, & Ricardo, M. M. C. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*.
- Centro de Recursos MEM. (2018). Movimento da Escola Moderna. Retrieved from <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>
- Chiew, & Pedler. (2017). *O Texugo e a Grande Viagem*. Minutos de Leitura.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Instituto Superior Politécnico Gaya (ISP Gaya). Centro de Investigação e Desenvolvimento*, 355–380. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇAS EM GRUPOS DE IDADES MISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional N.º 1, VI*, 23–47.
- Estrada, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (2008). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L. da, & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

Maia, V. A. F. (2014). *A relevância da interação criança-criança em grupos heterogéneos no processo de aprendizagem*. UNIVERSIDADE DE ÉVORA: Escola de Ciências Sociais e Humanas.

Many, E., & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*.

Martins, F., Duque, I., Pinho, L., Coelho, A., & Vale, V. (2017). *Educação Pré-Escolar e Literacia Estatística* (1.^a edição). Viseu: Psicosoma.

Ministério da Educação e Ciência. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Nunes, A. R. (2017). *A HETEROGENEIDADE EM TERMOS ETÁRIOS NO JARDIM DE INFÂNCIA : PERSPETIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O*

- Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social* (Areal Edit). Porto.
- Porto Editora. (2017). Infopédia - Dicionários Porto Editora. Retrieved from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cooperar>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Universidade de Murdoch*, 443–466.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar metodologias* (M. da Educação & DGIDC, Eds.).
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

- Circular n.º 17 de 10 de outubro (2007). *Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcções Regionais de Educação & Inspecção-Geral de Educação. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Acedido em: https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série-A*. Anexo n.º 1 - *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Lisboa. Acedido em 25 de setembro de 2019, em: <https://dre.pt/application/conteudo/631843>
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 - I Série-A*. *Lei Quadro*

da Educação Pré-Escolar. Lisboa. Acedido em 25 de setembro de 2019, em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 166 — 27.
Lisboa. Acedido em 25 de setembro de 2019, em:
<https://dre.pt/application/conteudo/488826>

APÊNDICES

Lista de Apêndices

Apêndice n.º 1 – Práticas da educadora (observadas)

Apêndice n.º 2 – Imagens e vídeo de cooperação

Apêndice n.º 3 – Planificações 4, 5, 7 e 8

Apêndice n.º 4 – Planificações dos projetos (Planificações 9 a 18) e livros realizados por cada grupo

Apêndice n.º 5 - Livros realizados por cada grupo

Apêndice n.º 5 – Dados qualitativos e descritivos de cooperação avaliados por níveis de cooperação

Apêndice n.º 6 – Escalas de avaliação do desenvolvimento das crianças (relacionamento e cooperação) em fevereiro de 2017

Apêndice n.º 7 – Escalas de avaliação do desenvolvimento das crianças (relacionamento e cooperação) em maio de 2017

Apêndice n.º 8 – Níveis de envolvimento das crianças no decorrer dos projetos

Apêndice n.º 9 – Categorização da cooperação das crianças

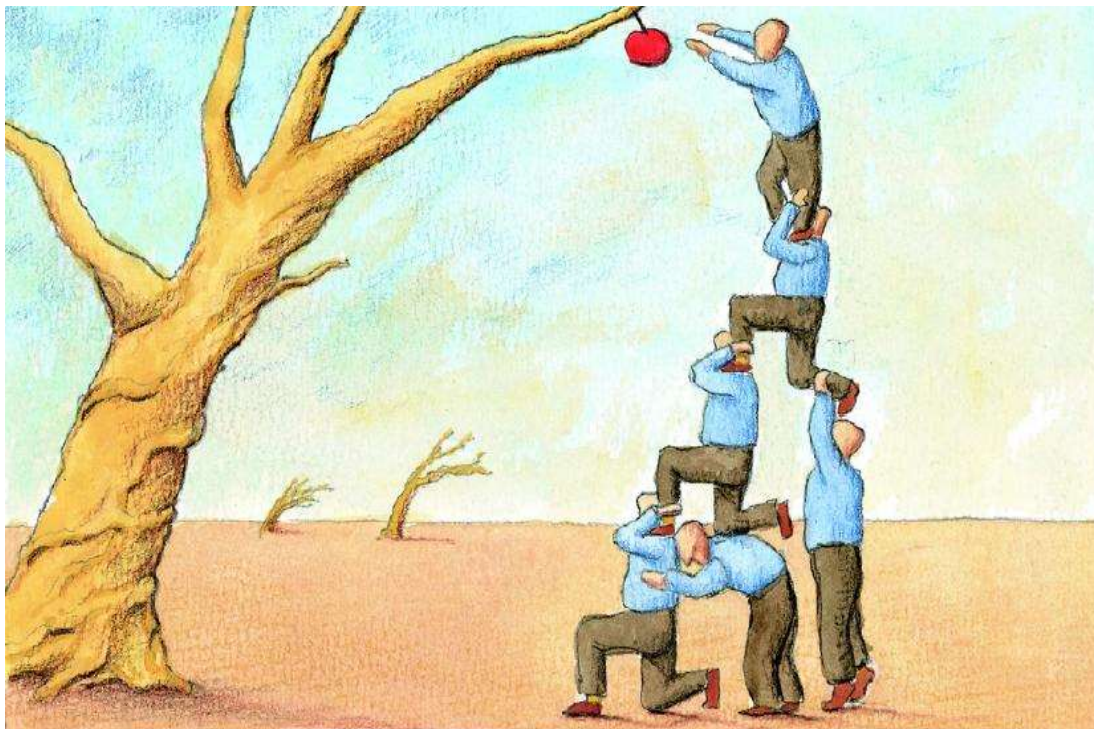
Apêndice n.º 1 – Práticas da educadora (observadas)

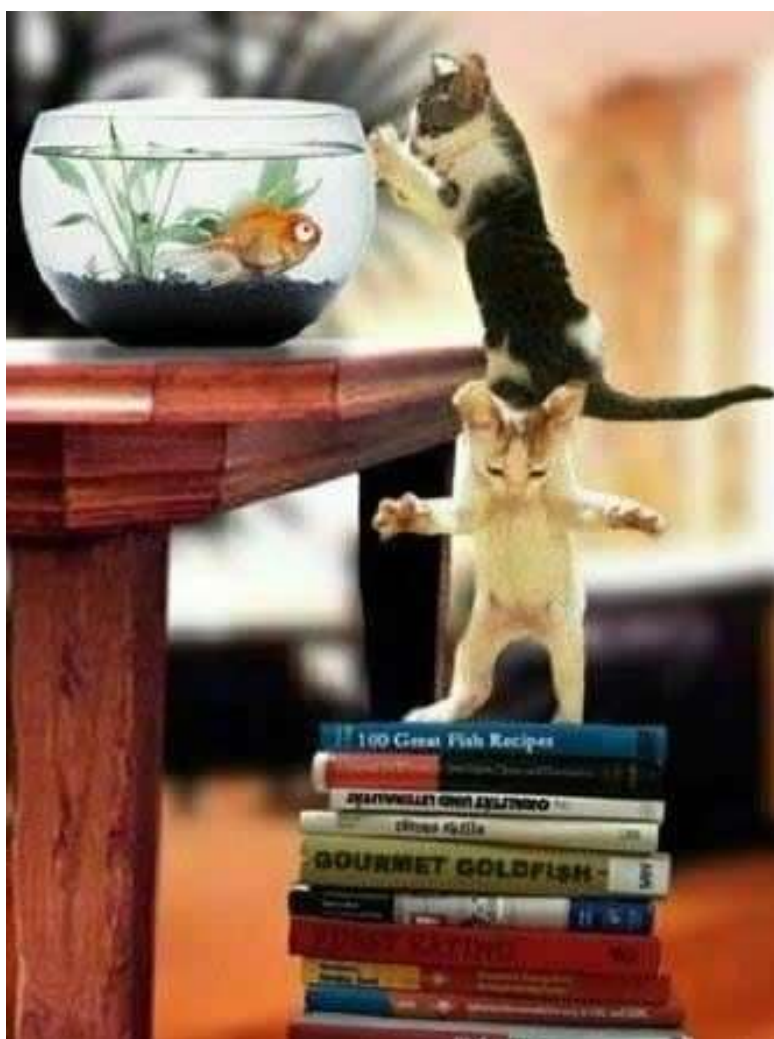
a)	A educadora transmite às crianças o que fazer, nomeadamente para comemoração de dias festivos.
b)	As concretizações das crianças são todas iguais e o objetivo é a sua exposição para as famílias poderem observá-las.
c)	A educadora tenta dar alguma oportunidade de escolha às crianças, no entanto, tem sempre presente a sua opinião.
d)	Sempre que se realizava uma atividade, as crianças tinham de fazer um registo orientado da mesma.
e)	Os momentos de conversa, leitura de histórias ou de jogo de grupo são sempre feitos em grande grupo.
f)	A educadora revela falta de intencionalidade em muitas das atividades propostas pela educadora.
g)	Quando surge uma questão/problema por parte de uma ou mais crianças, a educadora esclarece-a, em vez de fomentar a sua curiosidade, incitando a procura, através de explorações, da resposta/solução do problema.
h)	A educadora não deixa as crianças usarem a cola sozinhas ou, no caso das mais novas, recortarem sem vigilância.

Tabela 1 - Evidências observadas referentes à pedagogia da educadora

Apêndice n.º 2 – Imagens e vídeo de cooperação

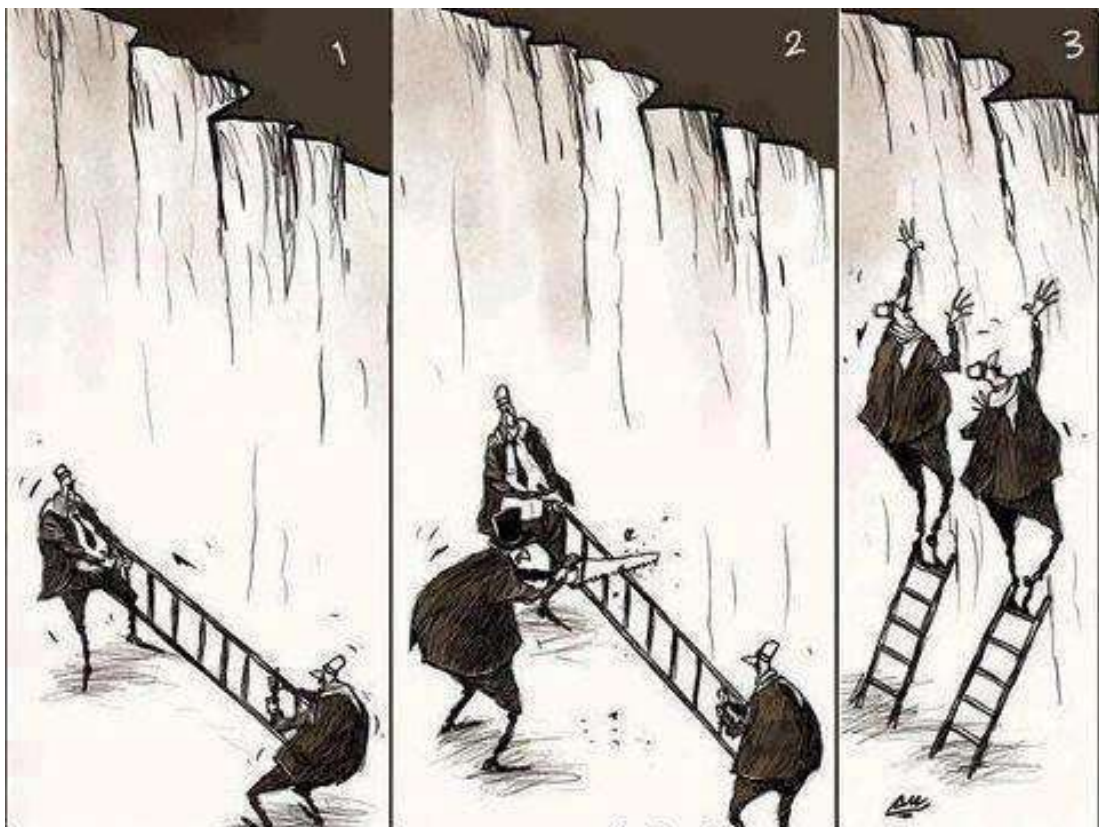
Imagens













Vídeo

The Power Of Teamwork



<https://www.youtube.com/watch?v=vtXKQOtNWPg>

Apêndice n.º 3 – Planificações 4, 5, 7 e 8

Planificação 4		
Data 17 de março de 2017	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e mobilizar elementos de comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como as imagens que observa; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; - Tomar o ponto de vista de outros, sendo capaz de dizer o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição; - Desenvolver a noção de pensamento espacial; - Reconhecer o mapa de Portugal. 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> • Área de Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Educação Artística; -Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática; <ul style="list-style-type: none"> • Área do conhecimento do mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Puzzle; - Papel cenário; - Canetas de feltro; - Pincéis; - Tintas. 	<p>Montagem do puzzle. Construído com o objetivo de descobrirem que é o mapa de “Portugal”.</p> <p>Conversa com as crianças sobre o que é Portugal e o que conhecem de Portugal.</p> <p>Construção de uma teia de ideias sobre o que sabem relativamente a Portugal.</p> <p>Pintura de um mapa de Portugal de grande dimensão.</p>

Planificação 5		
Data 22 de março de 2017	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Despertar o interesse de cada criança para um dos temas das áreas, a fim de lançar os projetos e formar os grupos; - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; - Desenvolver uma atitude crítica e interativa relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz-de-conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; - Inventar e experimentar personagens e situações de dramatização, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes situações propostas, diversificando as formas de concretização; - Valorizar a música como fator de identidade social e cultural; - Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos); - Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções; - Reconhecer elementos característicos do nosso país. 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Educação Artística; - Dramatização; - Música; - Dança; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita; Domínio da Matemática; <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Músicas portuguesas; - Vídeos e fotos de praias portuguesas; - Fotos de animais portugueses; - Tangram; - Peças de construções; - Imagens de monumentos portugueses; - Trajes típicos de Portugal; - Mapa com os rios principais que atravessam Portugal; - Tesouras; - Colas; - Cartolinas; 	<p>Divisão da sala por áreas temáticas: Trajes (Nazaré, Madeira, Alcobaça); Rios (Minho, Douro, Guadiana, Mondego, Tejo e Sado); Praias (Nazaré, Figueira da Foz e Funchal); Músicas (Amália Rodrigues, Ana Moura e Folclore Português); Animais (cavalo lusitano, cão da Serra da Estrela e lontra portuguesa); Monumentos (Torre de Belém, Ponte D. Luís I, Castelo de Guimarães); Gastronomia (batatas e favas).</p> <p>Exploração das áreas pelas crianças, em pequenos grupos. Cada área temática continha determinada atividade exploratória: Trajes – exploração de trajes; Rios – exploração de um mapa com os principais rios de Portugal e decoração do mesmo com diferentes materiais; Praias – visualização de vídeos de cada uma das praias selecionadas e comparação das suas características; Música – audição de músicas portuguesas; Animais – construção dos animais com o</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cor; - Colunas de som; - Batatas cozidas; - Leite; - Garfo; - Prato; - Favas. 	tangram; Monumentos – construção dos monumentos com materiais de construção; Gastronomia – confeção de puré e observação e exploração de favas.
Observações: A confeção de puré e observação e exploração de favas foi feita em grande grupo.		

Planificação 7		
Data	Objetivos:	
24 de março de 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de laços de pertença social e cultural; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; - Exploração de elementos da comunicação visual; - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Reconhecer características de Portugal. 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística <ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuais Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo 	Computador; Vídeos; Imagens; Mapa de grande dimensão.	Colagem de imagens de sítios ou coisas que já conheciam no mapa antes realizado - Caretos, Ponte D. Luís I, Praia da Nazaré, Praia da Figueira da Foz, ... Visualização de dois vídeos sobre a zona Porto e Norte de Portugal. Colagem de imagens presentes no vídeo no mesmo mapa.
Observações: Realizámos esta atividade por considerarmos que o primeiro e principal objetivo da atividade do dia 22 de março não foi alcançado.		

Planificação 8		
Data 29, 30 e 31 de março de 2017	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Favorecimento de um contexto democrático da vida em grupo; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; - Resolver problemas; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; - Criar um clima de comunicação; - Escutar e valorizar o contributo de cada criança; - Sentir-se escutado e ter interesse em comunicar; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar e eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração; - Recolha, organização e tratamento de dados; - Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida; 	
	Áreas de Conteúdo <ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Educação Artística; <ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;	Materiais/Recursos <ul style="list-style-type: none"> - Imagens impressas; - Computador;
Descrição <p>Observação de imagens temáticas sobre Portugal – animais (lince ibérico, cachalote, lagarto de água, cegonha preta), natureza (vulcão, cascata do Parque do Gerês, parque do Choupal, Pico do Areeiro), gastronomia (trípas de Aveiro, bolo do caco, cozido das furnas, francesinha, carne de porco à alentejana) e monumentos (castelo de Montemor-o-Velho, Palácio da Pena, Aqueduto da Amoreira, Mosteiro da Batalha). Identificar e dividir as imagens em conjuntos (classificação) – animais, natureza, gastronomia e monumentos.</p> <p>Conversa com as crianças sobre o que é um projeto e como os realizar.</p> <p>Votação no conjunto ou elemento do conjunto que gostariam de trabalhar no projeto.</p> <p>Verificação dos dados (contagem dos votos) – qual o conjunto com mais votos, o com menos votos - e assim realizar a construção dos grupos de trabalho em projeto.</p> <p>Realização de um horário semanal com imagens para organização dos momentos de trabalho de cada grupo.</p> <p>Conversa com cada grupo sobre o que já sabem sobre o seu tema e o que gostariam de aprender mais.</p> <p>Realização, em grupo, dos crachás idealizados por cada grupo.</p>		
Observações: <p>Na realização da atividade de divisão dos conjuntos, as crianças intitularam os conjuntos da seguinte forma: animais, natureza, comida e castelos.</p> <p>Número de elementos: Animais – 6, Natureza – 5, Gastronomia – 6 e Monumentos – 5.</p>		

Apêndice n.º 4 – Planificações dos projetos (Planificações 9 a 18) e livros realizados por cada grupo

Planificações 9 a 18

Planificação 9		
Data	Objetivos:	
19, 20 e 21 de abril de 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais; - Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens, desenhos, etc); - Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano; - Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Reconhecer unidades básicas do tempo semanal, compreendendo a influencia que têm na sua vida; 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; <p>Domínio da Educação Artística;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artes visuais; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>Domínio da Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Folhas A3 - Canetas de feltro - Lápis de cor - Legos - Caixas dos grupos (com as informações trazidas pelas crianças) 	<p>Reunião, consoante o horário semanal, com os grupos de trabalho para recolha.</p> <p>Na reunião será organizada e selecionada toda a informação recolhida pelos elementos do grupo. Posteriormente, a partir dessa informação será estabelecida a função de cada elemento.</p>
O que realmente fizemos		

Na reunião com o grupo da comida foi feito um levantamento, por parte das crianças, dos ingredientes que a massa das Tripas de Aveiro leva e viram-se vídeos da sua confeção na internet. As crianças tiveram interesse em verificar os ingredientes que compõem a massa e sugeriram procurar na internet. De seguida, fizeram a receita da massa das Tripas de Aveiro com desenhos, sendo que cada um teve um papel neste trabalho. Uma das crianças do grupo trouxe uma receita de um doce conventual típico alentejano, a qual também explorámos. No entanto, as crianças escolheram desenvolver o projeto em torno das Tripas de Aveiro.

Na reunião com o grupo do Lince Ibérico, tratamos a informação recolhida pelas crianças em casa e, em conjunto, realizaram um desenho de um lince ibérico a comer um coelho. De forma a apresentá-la aos colegas, as crianças sugeriram a construção de máscaras do Lince Ibérico. Depois surgiu a ideia de criarem uma história que será representada.

Na reunião com o grupo dos castelos, tratamos a informação recolhida pelas crianças em casa. Em conversa, as crianças mostraram interesse em realizar um castelo com caixas de cartão para o recreio. Fizeram, em conjunto, um desenho do Castelo de Montemor-o-Velho e construíram-no com legos também em conjunto.

Observações:

1 - A planificação só poderá ser concluída após a reunião com cada grupo, uma vez que estivemos em interrupção letiva e os grupos ficaram encarregues de juntar materiais com a informação.

2 – Devido à greve dos funcionários públicos, no dia 21/04/17, as crianças que constituíam o grupo dos vulcões não se encontraram presentes e, assim, tornou-se impossível reunir o grupo deste projeto.

Planificação 10		
Data	Objetivos:	
26 de abril de 2017	<ul style="list-style-type: none"> – Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; – Cooperar com outros no processo de aprendizagem; – Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; – Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; – Desenvolver uma atitude crítica e interativa relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; – Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; – Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; – Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; – Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas; – Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano; – Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; – Reconhecer unidades básicas do tempo semanal. 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; <p>Domínio da Educação Artística;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artes visuais; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>Domínio da Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Caixas dos grupos - Canetas de feltro - Folhas A3 	<p>Reunião com o grupo dos vulcões para organização e tratamento da informação recolhida pelos elementos do grupo. Posteriormente será definida a função de cada um deles. Com esta recolha, tentar-se-á responder às questões colocadas inicialmente pelas crianças. Realização de um registo da informação pertinente recolhida.</p> <p>Reunião com o grupo da comida e discussão das ideias das crianças para eleição de apenas uma para apresentação do projeto. Distribuição de papeis para a concretização do mesmo. Representação dos ingredientes da receita das Tripas de Aveiro em plasticina.</p>
---	---	--

Planificação 11		
Data	Objetivos:	
27 e 28 de abril de 2017	<ul style="list-style-type: none"> – Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; – Cooperar com outros no processo de aprendizagem; – Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; – Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; – Desenvolver uma atitude crítica e interativa relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; – Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; – Inventar e experimentar personagens e situações de dramatização por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes situações e propostas, diversificando as formas de concretização; – Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); – Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais – Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções; – Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; – Reconhecer unidades básicas do tempo semanal. 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição

<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Educação Artística; <ul style="list-style-type: none"> - Artes visuais; - Dramatização; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita; Domínio da Matemática; <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Caixas dos grupos; - Caixas de cartão; - Folhas brancas; - Canetas de feltro; - Lápis de cor. 	<p>Reunião com o grupo dos animais para início da construção da história a ser dramatizada na apresentação dos projetos e escolha dos materiais para a realização das máscaras.</p> <p>Reunião com o grupo dos castelos para início da construção do castelo de Montemor-o-Velho em 3 dimensões, enquanto se encontram respostas às questões iniciais.</p>
Observações: No dia 28 de abril não foi possível reunir com o grupo dos vulcões pois estava agendada uma visita ao Hospital do Ursinho.		

Planificação 12		
Data	Objetivos:	
3 de maio de 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e responsabilidade social; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz de conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros. - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequando à situação (produção e funcionalidade); - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); - Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; - Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano; - Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Reconhecer unidades básicas do tempo semanal; 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

<ul style="list-style-type: none"> Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; <p>Domínio da Educação Artística;</p> <ul style="list-style-type: none"> Artes visuais; Dramatização; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>Domínio da Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo; 		<p>Reunião com o grupo da comida para ensaio da atividade proposta pelas crianças – recriar os ingredientes das Tripas de Aveiro em plasticina a fim de treinar a apresentação do projeto aos colegas. Identificar e registar no mapa de grande dimensão onde se “localizam” as Tripas de Aveiro.</p> <p>Reunião com o grupo dos vulcões para dar início à construção do vulcão para apresentar o projeto aos colegas. Identificar e registar no mapa de grande dimensão onde se localizam os 18 vulcões que descobriram.</p>
<p>Observações:</p> <p>No dia 5 de maio não será possível reunir com o grupo dos vulcões uma vez que não estaremos na escola neste dia.</p>		

Planificação 13		
Data	Objetivos:	
4 de maio de 2017	<ul style="list-style-type: none"> Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e responsabilidade social; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz de conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequando à situação (produção e funcionalidade); Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.); Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; Reconhecer unidades básicas do tempo semanal; Inventar e experimentar personagens e situações de dramatização por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes situações e propostas, diversificando as formas de concretização; Compreender e identificar as características distintas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais; 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição

<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; <p>Domínio da Educação Artística;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artes visuais; - Dramatização; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>Domínio da Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo; 		<p>Reunião com o grupo dos animais para construção e decoração das máscaras necessárias para o teatro, distribuição do papel de cada criança na peça e primeiro ensaio.</p> <p>Identificar e registar no mapa de grande dimensão onde se localizam os Lince Ibéricos em Portugal.</p> <p>Reunião com o grupo dos castelos para continuar a construção do castelo.</p> <p>Identificar e registar no mapa de grande dimensão onde se localiza o Castelo de Montemor-o-Velho.</p>
--	--	--

Planificação 14		
Data	Objetivos:	
10 de maio de 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções; - Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Reconhecer unidades básicas do tempo semanal; - Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais. 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição

<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; <p>Domínio da Educação Artística;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artes visuais; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>Domínio da Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Caixas dos grupos; - Folhas de papel; - Terra cota; - Jornais; - Cola branca; - Tintas; - Frasco; - Bicarbonato de sódio; - Vinagre; - Detergente da loiça; - Corante. 	<p>Reunião com o grupo da comida para a observação de imagens (ria de Aveiro, moliceiros, ovos moles) e construção de uma tripa de Aveiro em papel através de dobragens para colocar no mapa de grande dimensão.</p> <p>Reunião com o grupo dos vulcões. Divisão de tarefas para concluir a construção do vulcão de terracota e localização dos vulcões dos Açores no mapa de grande dimensão.</p>
<p>Observações:</p> <p>No dia 12 de maio não foi possível reunir com o grupo dos vulcões uma vez que houve tolerância de ponte.</p>		

Planificação 15	
Data	Objetivos:
11 de maio de 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; - Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e responsabilidade social; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz de conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros. - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); - Reconhecer unidades básicas do tempo semanal; - Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; - Compreender e identificar as características distintas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais;

	- Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; Domínio da Educação Artística; <ul style="list-style-type: none"> Artes visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita; Domínio da Matemática; <ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> Papel crepe; Papel de cenário; Folhas de papel; Canetas de feltro; Lápis de cor; Tesoura; Tintas. 	<p>Reunião com o grupo dos animais para realização de um cartaz com os conhecimentos adquiridos pelo grupo. Realização de desenhos de linces ibéricos com a finalidade de situar a sua existência no mapa de grande dimensão.</p> <p>Reunião com o grupo dos castelos para a construção de um mini castelo de Montemor – o – velho em 3D para localiza-lo no mapa de grande dimensão. Divisão de tarefas para ordenamento do castelo de cartão e do mini castelo.</p>

Planificação 16	
Data	Objetivos:
17 de maio 2017	<ul style="list-style-type: none"> Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz de conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos, jogos prosódicos e canções; Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano; Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo; Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influencia que têm na sua vida.

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; <p>Domínio da Educação Artística;</p> <ul style="list-style-type: none"> Artes visuais; Dramatização; Música; Dança; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>Domínio da Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> Placa eva; Caixa do grupo da comida; Ovos; Margarina; Farinha; Açúcar; Leite Sal; Colunas. 	<p>Reunião com o grupo da comida:</p> <ul style="list-style-type: none"> Localização no mapa de grande dimensão da cidade de Aveiro, com uma tripa de Aveiro em 3 dimensões. Esta será realizada pelas crianças do grupo. Ensaio da apresentação do projeto. <p>Em grande grupo será realizado um convite para o dia da apresentação dos projetos.</p>

Planificação 17		
Data	Objetivos:	
18 de maio 2017	<ul style="list-style-type: none"> Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz de conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos, jogos prosódicos e canções; Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano; Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo; Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida. 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição

<ul style="list-style-type: none"> Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; <p>Domínio da Educação Artística;</p> <ul style="list-style-type: none"> Artes visuais; Dramatização; Música; Dança; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>Domínio da Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> Caixas dos grupos dos animais e dos castelos; Máscaras; Castelo de cartão. 	<p>Reunião com o grupo dos animais para a conclusão das máscaras e ensaio da apresentação do projeto.</p> <p>Reunião com o grupo dos castelos para a conclusão do castelo de cartão. Concretização do castelo de Montemor-o-Velho em 3D para a localização no mapa de Portugal de grande dimensão.</p>
--	--	--

Planificação 18		
Data	Objetivos:	
19 de maio 2017	<ul style="list-style-type: none"> Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar dos outros; Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz de conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos, jogos prosódicos e canções; Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano; Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo; Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida; Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural. 	
Áreas de Conteúdo	Materiais/Recursos	Descrição

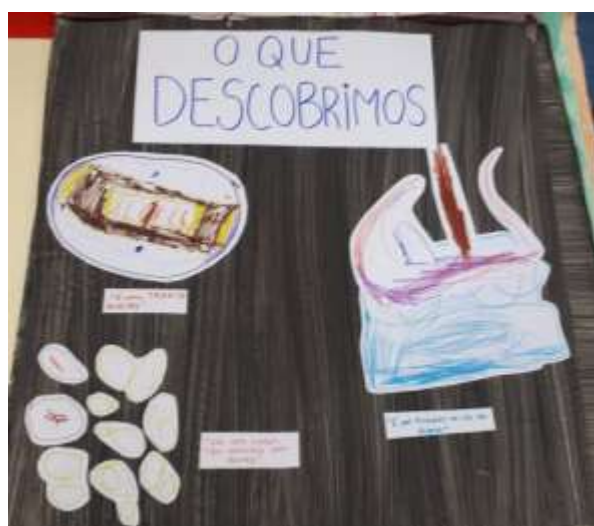
<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; <p>Domínio da Educação Artística;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artes visuais; - Dramatização; - Música; - Dança; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita;</p> <p>Domínio da Matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área do Conhecimento do Mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa do grupo dos vulcões; - Terracota. 	<p>Reunião com o grupo dos vulcões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localização no mapa de grande dimensão de 18 vulcões dos Açores. - Conclusão do Vulcão em terracota. - Ensaio da apresentação do projeto.
---	---	---

Apêndice n.º 5 - Livros realizados por cada grupo
Documentação do Projeto do Lince Ibérico

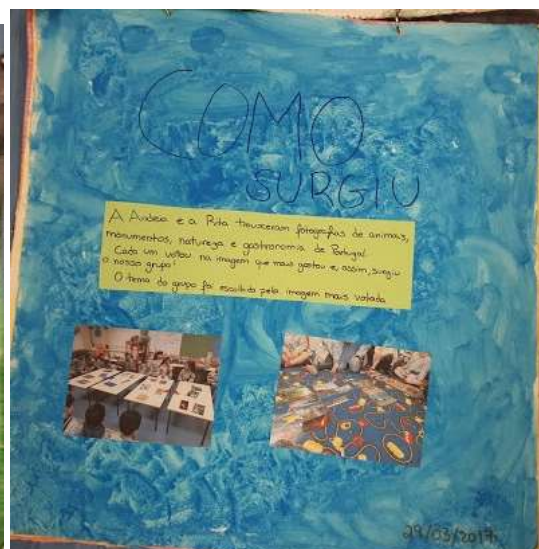
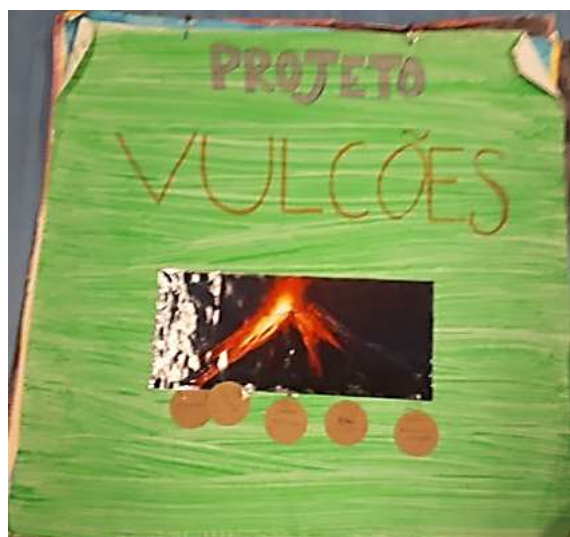


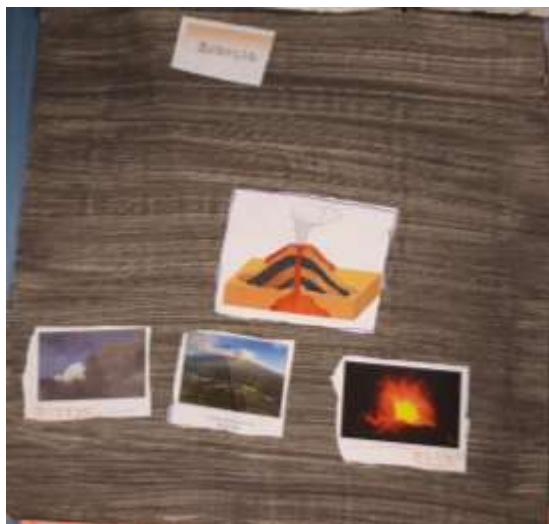
Documentação do Projeto das Tripas de Aveiro



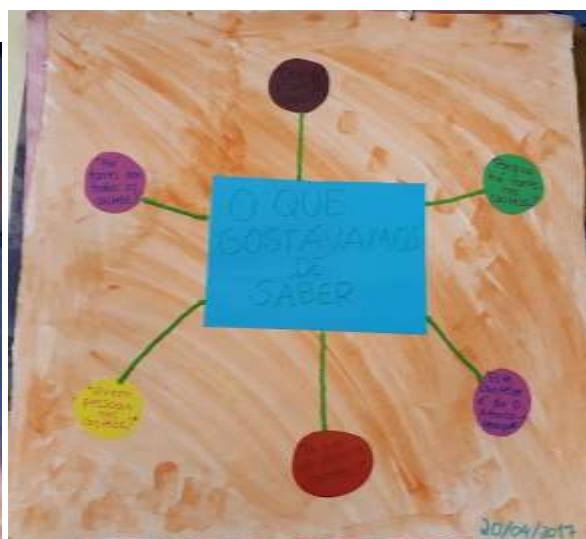
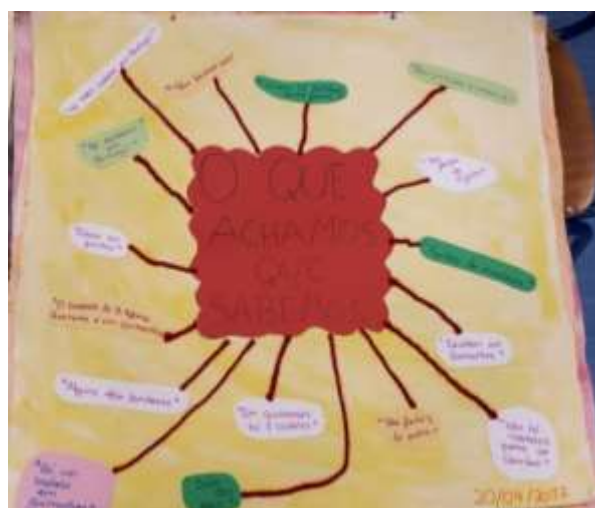


Documentação do Projeto dos Vulcões





Documentação do Projeto dos Castelos





Apêndice n.º 5 – Dados qualitativos e descritivos de cooperação avaliados por níveis de cooperação

		Descrição das Evidências	Nível de cooperação (de 0 a 5)
Antes do 1.º momento (de 20/01/2017 a 15/05/2017)	1	As crianças da sala Azul têm um par (outra criança) por semana e este duo ajuda-se mutuamente em tarefas como: pôr a mesa, colocar as almofadas para se sentarem, organizar uma fila, momentos de higiene, entre outros; de acordo com uma escala semanal que têm afixada (cada dia, um par diferente)	3
	2	Existe uma cadeira que abarca 2 a 3 crianças junto ao computador da sala, para que possam jogar e trabalhar em conjunto.	3
	3	Na visita de estudo ao Exploratório, um grupo de crianças construiu uma casa em conjunto.	4
	4	Crianças mais velhas ajudam as mais novas a vestir os casacos.	3
	5	Por vezes, as crianças das várias faixas etárias partilham cantinhos na sala.	4
	6	As crianças mais velhas não estão dispostas a servir de exemplo ou simplesmente a ajudar as mais novas, dizendo frequentemente: “tens 3 anos, ainda não consegues fazer isto”	2
	7	Aquando a realização de atividades, projetos, obras ou outros, a educadora separa as crianças por grupos etários, isto é, as crianças de 3 anos fazem uma tarefa considerada mais fácil, as crianças de 4 anos realizam uma atividade com um grau de exigência maior do que a das crianças de 3 anos e menor do que a das crianças de 5 anos.	0
	8	Não são realizados trabalhos ou pesquisas em grupo.	0
	9	Não há partilha de brinquedos, brinca primeiro uma criança e depois outra.	1
	10	Estão constantemente limitadas a um “molde” – por exemplo, quiseram dar-nos, a mim e à minha colega, um presente. Uma menina, considerada, pelas outras, a “criança-modelo”, fez um desenho e as outras replicaram-no. Verificaram-se situações semelhantes noutras datas, noutros contextos. De referir que a “criança-modelo” se trata de uma criança de uma faixa etária mais avançada.	1
	11	As crianças não ajudam a arrumar a sala/os brinquedos quando é para sair da mesma.	0
	12	Quando a educadora pede que arrumem um jogo, por exemplo, pede-o simplesmente à última criança que brincou com ele – não é dada uma responsabilização geral na arrumação dos materiais.	0
	13	A educadora não requer que deixem os materiais no sítio correto, ou que se ajudem umas às outras a arrumar a sala quando vão sair da mesma.	0
	14	O grupo tem dificuldade em escutar os outros.	1
	15	As crianças, nomeadamente os rapazes, têm uma atitude de competição uns com os outros, dizendo frequentemente “eu sou mais rápido/forte/melhor/velho...” do que o outro.	1
Após o 1.º momento (a partir de 17/03/2017)	1	Crianças que sabem atar os atacadores dos sapatos, ajudam as que não sabem.	3
	2	As crianças de um grupo construíram o espaço cénico que precisavam em conjunto, distribuindo tarefas.	5
	3	As crianças de um grupo fizeram Tripas de Aveiro em colaboração, cada uma com o seu papel na confeção, para partilharem com os amigos ao lanche.	5
	4	Duas crianças apoiaram-se na construção de um avião, na área das construções da sala.	4
	5	As crianças de um grupo construíram um castelo de legos em conjunto	4
	6	Várias crianças que jogavam ao faz de conta, construíram um autocarro, com brinquedos e mobília da sala e fingiram que iam de viagem.	5
	7	As crianças agruparam-se por ordem de interesses para realizar projetos. Estes grupos foram heterogéneos ao nível etário.	1
	8	As crianças de um grupo decidiram que queriam fazer um desenho sobre o mesmo, então, eu e a minha colega sugerimos que fizessem apenas um, em grupo. Algumas crianças mostraram-se de acordo e fizeram-no.	3

	9	No tratamento da informação dos projetos, uma determinada criança trouxe mais informação de casa do que os outros. À medida que se ia explorando a informação, a criança repetia constantemente “eu é que trouxe tudo”, “eu sei porque eu é que trouxe”.	4
	10	Apresentação/divulgação dos projetos.	5
	11	Depois da apresentação/divulgação dos projetos, as crianças exteriorizaram que conseguiram cooperar na realização dos projetos.	5
	12	As crianças começaram a participar nas tarefas, nomeadamente, arrumação da sala após utilização dos materiais e brinquedos.	5
	13	As crianças de um grupo repartiram tarefas para a concretização de uma atividade experimental e desempenharam-na cooperativamente.	5
	14	As crianças do grupo realizaram um horário semanal para organização dos tempos de trabalho em grupo.	4
	15	Crianças de um grupo escreveram, em conjunto, um texto para posterior representação.	5

Legenda:

Nível de cooperação (de 0 a 5)

“5 – Deseja e vive intensamente atividade de grupo, sendo capaz de cooperar sem dificuldade;

4 – Gosta de atividade de grupo-cooperação, mas por vezes surgem atritos egocêntricos;

3 – Consegue atuar cooperativamente em grupo de 2 ou 3 elementos, mas por pouco tempo;

2 – Às vezes brinca cooperativamente com um ou outro companheiro;

1 – Gosta de brincar ao pé de outras, mas não é ainda capaz de brincar com outras, de modo cooperativo.

0 – Inibida, temerosa, isolando-se e fugindo a quaisquer contactos com outras crianças; reage agressivamente aos contactos com outras.” (Sousa, 2009: 95, citado em Baço, 2013).

Apêndice n.º 6 – Escalas de avaliação do desenvolvimento das crianças (relacionamento e cooperação) em fevereiro de 2017

1.ª Observação

Escala de avaliação do desenvolvimento das crianças, de Sousa (2009, citado em Baço, 2013), nomeadamente, a subescala Sócio Relacional (relacionamento e cooperação)

Avaliação realizada recorrendo à **observação estruturada e participante** (Pardal & Lopes, 2011) em **fevereiro de 2017**

Crianças (em código)	Sexo (m/f)	Relacionamento (0-5)	Cooperação (0 a 5)	Média individual (0 a 5)	Valor médio (0 a 5)	Valor médio máximo (0 a 5)	Valor médio mínimo (0 a 5)
Agáti	f	2	3	2,5	3,4	4,5	1
Alecrim	f	5	3	4			
Azevinho	m	2	3	2,5			
Eritrina	f	2	2	2			
Figueirinha	f	5	4	4,5			
Freixo	m	2	3	2,5			
Figueira	m	4	4	4			
Guamirim	m	4	3	3,5			
Guarita	m	4	3	3,5			
Goiabeira	m	4	4	4			
Jasmim	m	4	3	3,5			
Limeira	f	4	3	3,5			
Loureiro	f	2	2	2			
Medronheiro	m	4	5	4,5			
Macieira	f	3	4	3,5			
Mangostão	m	3	3	3			
Macadâmia	m	1	1	1			

Murta	f	3	5	4			
Reseda	f	4	5	4,5			
Salgueiro	f	3	5	4			
Sequoia	m	3	3	3			
Veludo	f	4	5	4,5			
Total	1 1 f	1 1 m	22 intervenientes observados				

Tabela 2 - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS, baseada em (Baço, 2013)

Legenda:

Esta escala de avaliação tem seis níveis de cotação, explicitados adiante. Na tabela, marca-se com um X o nível correspondente:

Parâmetros de avaliação do Relacionamento:

“5 – Extrovertida, alegre, viva, comunicativa, exuberante;

4 – Franca, cordial, simpática, boa camarada;

3 – Atitude média;

2 – Reservada nos primeiros contactos;

1 – Introvertida, solitária, fechada em si, evitando contactos com outros;

0 – Antipática, hostil, agressiva na relação” (Sousa, 2009: 95, citado em Baço, 2013),

Parâmetros de avaliação da Cooperação:

“5 – Deseja e vive intensamente atividade de grupo, sendo capaz de cooperar sem dificuldade;

4 – Gosta de atividade de grupo-cooperação, mas por vezes surgem atritos egocêntricos;

3 – Consegue atuar cooperativamente em grupo de 2 ou 3 elementos, mas por pouco tempo;

2 – Às vezes brinca cooperativamente com um ou outro companheiro;

1 – Gosta de brincar ao pé de outras, mas não é ainda capaz de brincar com outras, de modo cooperativo.

0 – Inibida, temerosa, isolando-se e fugindo a quaisquer contactos com outras crianças; reage agressivamente aos contactos com outras.” (Sousa, 2009: 95, citado em Baço, 2013)

Apêndice n.º 7 – Escalas de avaliação do desenvolvimento das crianças (relacionamento e cooperação) em maio de 2017

2.ª Observação

Avaliação realizada recorrendo à **observação estruturada e participante** (Pardal & Lopes, 2011) em maio de 2017

Crianças (em código numérico)	Sexo (m/f)	Relaciona mento (0 a 5)	Cooperaçã o (0 a 5)	Média individua l (0 a 5)	Valor médio (0 a 5)	Valor médio máxim o (0 a 5)	Valor médio mínimo (0 a 5)
Agáti	f	4	5	4,5	4,3	5	3
Alecrim	f	5	5	5			
Azevinho	m	4	5	4,5			
Eritrina	f	4	3	3,5			
Figueirinha	f	5	5	5			
Freixo	m	4	5	4,5			
Figueira	m	5	5	5			
Guamirim	m	4	5	4,5			
Guaritá	m	4	5	4,5			
Goiabeira	m	5	4	4,5			
Jasmim	m	4	5	4,5			
Limeira	f	4	4	4			
Loureiro	f	4	3	3,5			
Medronheiro	m	4	5	4,5			
Macieira	f	4	5	4,5			
Mangostão	m	4	3	3,5			
Macadâmia	m	3	3	3			
Murta	f	4	5	4,5			
Reseda	f	4	5	4,5			
Salgueiro	f	4	5	4,5			
Sequoia	m	4	4	4			

Veludo	f		4	5	4,5			
Total	11 f	11 m	22 intervenientes observados					

Tabela 3 - ESCALA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS, baseada em (Baço, 2013)

Legenda:

Esta escala de avaliação tem seis níveis de cotação, explicitados adiante. Na tabela, marca -se com um X o nível correspondente:

Parâmetros de avaliação do Relacionamento:

- “5 – Extrovertida, alegre, viva, comunicativa, exuberante;
- 4 – Franca, cordial, simpática, boa camarada;
- 3 – Atitude média;
- 2 – Reservada nos primeiros contactos;
- 1 – Introvertida, solitária, fechada em si, evitando contactos com outros;
- 0 – Antipática, hostil, agressiva na relação” (Sousa, 2009: 95, citado em Baço, 2013),

Parâmetros de avaliação da Cooperação:

- “5 – Deseja e vive intensamente atividade de grupo, sendo capaz de cooperar sem dificuldade;
- 4 – Gosta de atividade de grupo-cooperação, mas por vezes surgem atritos egocêntricos;
- 3 – Consegue atuar cooperativamente em grupo de 2 ou 3 elementos, mas por pouco tempo;
- 2 – Às vezes brinca cooperativamente com um ou outro companheiro;
- 1 – Gosta de brincar ao pé de outras, mas não é ainda capaz de brincar com outras, de modo cooperativo.
- 0 – Inibida, temerosa, isolando-se e fugindo a quaisquer contactos com outras crianças; reage agressivamente aos contactos com outras.” (Sousa, 2009: 95, citado em Baço, 2013)

Apêndice n.º 8 – Níveis de envolvimento das crianças no decorrer dos projetos

Dados das autoavaliações dos projetos feitas pelas crianças

Criança	Sexo	Idade	Projeto	Gostei/Não gostei (g/ng)	O que aprendi	Nível de envolvimento durante o projeto (média DQP)
Agáti	f	4	Lince Ibérico	g	“O que é um lince ibérico. É veloz e giro.”	3
Alecrim	f	5	Vulcões	g	“Há vulcões nos Açores. Vimos no mapa.”	4
Azevinho	m	3	Tripas de Aveiro	g	“Que as tripas de Aveiro levam manteiga.”	2
Eritrina	f	4	Castelos	g	“Já não há reis e rainhas aqui.”	2
Figueirinha	f	4	Tripas de Aveiro	g	“Que as tripas de Aveiro levam açúcar. 11.”	4
Freixo	m	5	Tripas de Aveiro	g	“Que as tripas de Aveiro levam farinha. 3 colheres.”	3
Figueira	m	3	Vulcões	g	“Os vulcões são muito fortes e deitam muita lava!”	4
Guamirim	m	4	Lince Ibérico	g	“É um lince ibérico, gosta muito de comer coelhos e ratos, vive numa toca na serra da Malcata em Portugal e em Espanha.”	5
Guarita	m	4	Vulcões	g	“Há vulcões adormecidos.”	3
Goiabeira	m	4	Lince Ibérico	g	“Que o lince ibérico come coelhos e ratos, correm muito rápido, gostam de subir às árvores e saltar.”	4
Jasmim	m	4	Castelos	g	“A pintar os castelos e a cortar os castelos.”	4
Limeira	f	5	Castelos	g	“O castelo de Montemor-o-Velho tem uma bandeira de Portugal.”	3
Loureiro	f	3	Castelos	g	“Os castelos são feitos com pedras.”	2
Medronheiro	m	5	Lince Ibérico	g	“Que o lince ibérico é muito rápido e gosta mais de comer coelhos.”	5
Macieira	f	4	Tripas de Aveiro	g	“Que as tripas levam açúcar e leite e farinha.”	4
Mangostão	m	4	Vulcões	g	“Os vulcões são fortes.”	3

Macadâmia	m	4	Tripas de Aveiro	g	"A fazer tripas de Aveiro. 3 ovos."	3
Murta	f	5	Lince Ibérico	g	"Os lince ibéricos comem coelhos e ratos. Vivem na Serra da Malcata."	3
Reseda	f	5	Vulcões	g	"Há 18 vulcões nos Açores. Alguns têm lagoas."	5
Salgueiro	f	4	Tripas de Aveiro	g	"A fazer as tripas de Aveiro. 1.º dobrar a tripa para o meio. 2.º para o meio outra vez. 3.º dobrar para cima."	5
Sequoia	m	4	Castelos	g	"Passa lá o rio Mondego, no castelo de Montemor-o-Velho."	3
Veludo	f	5	Lince Ibérico	g	"O lince ibérico vive na serra da Malcata. São atropelados. Animal em via de extinção."	4

Legenda:

Escala de envolvimento da criança segundo Bertram & Pascal (2009):

Níveis de envolvimento de 1 a 5:

1 – Sem Atividade

2 – Atividade Frequentemente Interrompida

3 – Atividade Quase Contínua

4 – Atividade Contínua Com Momentos De Grande Intensidade

5- Atividade Intensa Prolongada

Apêndice n.º 9 – Categorização da cooperação das crianças

Dados das autoavaliações da cooperação existente durante os projetos feitas pelas crianças

Criança	Sexo	Idade	Projeto	Cooperei /Não cooperei (c/nc)	Quando cooperei	Categoria de cooperação
Agáti	f	4	Lince Ibérico	C	“Eu fui o coelhinho do lince ibérico. Brinquei com os amigos.”	C
Alecrim	f	5	Vulcões	C	“Juntámos os líquidos no vulcão para explodir.”	C
Azevinho	m	3	Tripas de Aveiro	C	“Fizemos tripas doces de Aveiro.”	B
Eritrina	f	4	Castelos	C	“Brincámos nas caixas.”	C
Figueirinha	f	4	Tripas de Aveiro	C	“Eu dancei com o meu grupo.”	C
Freixo	m	5	Tripas de Aveiro	C	“Fizemos tripas de Aveiro para todos da sala.”	C
Figueira	m	3	Vulcões	C	“Fizemos todos o chão do vulcão, com tintas e folhas.”	B
Guamirim	m	4	Lince Ibérico	C	“Cooperei quando fomos fazer o teatro.”	C
Guarita	m	4	Vulcões	C	“Nós construímos o vulcão.”	B
Goiabeira	m	4	Lince Ibérico	C	“Quando o <i>Guamirim</i> estava magoado eu ajudei a levantar.”	A
Jasmim	m	4	Castelos	C	“Eu ajudei a fazer o castelo grande.”	C
Limeira	f	5	Castelos	C	“Eu apertei os bibes e fiz um castelo de brincar com os outros.”	A
Loureiro	f	3	Castelos	C	“Brincámos.”	C
Medronheiro	m	5	Lince Ibérico	C	“Eu cooperei com os outros colegas. Ensaiei um teatro.”	C
Macieira	f	4	Tripas de Aveiro	C	“Apresentámos o nosso projeto.”	B
Mangostão	m	4	Vulcões	C	“Fizemos um vulcão a explodir.”	B
Macadâmia	m	4	Tripas de Aveiro	C	“Fizemos as tripas de Aveiro juntos.”	B

Murta	f	5	Lince Ibérico	C	“Fizemos o teatro juntos.”	B
Reseda	f	5	Vulcões	C	“Trabalhámos em equipa no projeto!”	B
Salgueiro	f	4	Tripas de Aveiro	C	“Cozinhámos todos juntos.”	B
Sequoia	m	4	Castelos	C	“Fizemos o livro todos.”	B
Veludo	f	5	Lince Ibérico	C	“Ensaiei um teatro sobre o lince ibérico com os meus colegas.”	C

Legenda

Categoria de cooperação verificada (A, B, C, D)

A – Cooperação como entreajuda

B – Cooperação como trabalho de equipa

C – Cooperação como envolvimento em atividades/tarefas